

SSE/EFI Working Paper Series in Business Administration

No 2007:9

**Individuell avlastning eller kollektiv utveckling?  
Erfarenheter från ett fortbildningsprogram  
för lärare vid InfoKomps skolor**

*Riitta Hoffrén-Larsson*

Institutionen för neurobiologi, vårdvetenskap och samhälle  
Karolinska Institutet  
Box 23300  
141 83 Huddinge  
E-mail: Riitta.Hoffren-Larsson@ki.se

*Pär Larsson*

Människa och Organisation  
Handelshögskolan i Stockholm  
Box 6501, 113 83 Stockholm  
E-mail: Par.Larsson@hhs.se

Augusti 2007

## SAMMANFATTNING

Studien redovisar och diskuterar erfarenheter från en fortbildningssatsning för personalen vid utbildningsföretaget Information & Kompetens i Sverige AB, och vad satsningen betytt för enskilda individer och för den organisatoriska utvecklingen i respektive skola. Samtliga anställda deltog i en kurs anordnad av Södertörns högskola som handlade om fördjupade perspektiv på lärares yrkeskunskaper. Kursens syfte var att deltagarna bättre skulle förstå och utveckla den del av läraryrket som formas i den praktiska verksamheten. Kursen genomfördes under fyra timmar var annan vecka under hela 2006. Varje kurstillfälle inleddes med en föreläsning från Södertörns högskola och följdes av gruppdiskussioner kring deltagarnas egna berättelser och dilemman dokumenterade i essäform. Sammanlagt examinerades 49 lärare på kursen, varav 18 lärare skrev ett större examensarbete för 10 kurspoäng och 31 lärare en kortare essay med reflektioner kring den egna praktiken utifrån kursens teori för att få ett intyg om att de följt kursen.

Kursen har på ett individuellt plan haft mycket olika betydelse för enskilda lärare, bland annat beroende på förkunskaper, förståelse av kompetens i läraryrket och stressrelaterad belastning i allmänhet. Kursens värde ligger snarare på ett kollektivt plan. Lärare har synliggjort sina erfarenheter för varandra på ett sätt som annars inte sker, lärt känna varandra som personer och skapat en större trygghet i lärlagen. Genom de skrivna berättelserna skapades gemensamma erfarenheter och så tydliga bilder av var och ens agerande man kan komma utan att vara i samma situation samtidigt. Slutsatsen är därför att kursen har lagt en god grund för ett fortsatt lärande av och med varandra i lärargrupperna, ett lärande som är speciellt viktigt för att utveckla skolorna som helhet. Det är ett första steg, som väl förvaltat och vidareutvecklat, kan komma hela företaget tillgodo.

I rapporten relateras resultaten till andra satsningar på att utveckla skolan och dess personal, och till forskningen på området. Bland annat diskuteras betydelsen av att lärare synliggör sina erfarenheter för varandra och vad det betyder om det sociala stödet lärare emellan är ett stöd för avlastning eller ett stöd för utveckling.

# INNEHÅLL

<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>4</b>
Företaget InfoKomp .....	4
Arbetsformer .....	4
Ny ägare .....	5
<b>2. FORTBILDNINGSPROGRAMMET .....</b>	<b>6</b>
<b>3. STUDIENS SYFTE OCH GENOMFÖRANDE.....</b>	<b>7</b>
Syftet med studien.....	7
Genomförande och metoder .....	7
<b>4. TIDIGARE STUDIER.....</b>	<b>9</b>
Att skapa gemensamma föreställningar.....	9
Stöd för avlastning eller för utveckling .....	10
Stress som ett hinder för kompetensutveckling.....	10
Fokus på skolan som organisation.....	10
<b>5. RESULTAT .....</b>	<b>12</b>
Erfarenheter från första terminen .....	12
Förutsättningarna ändras .....	14
Erfarenheter från kursens andra termin .....	14
Resultat från enkätstudien .....	20
Vad kan ha påverkat lärarnas uppfattning om kursen?.....	26
<b>6. DISKUSSION .....</b>	<b>27</b>
Huvudresultat .....	27
Att synliggöra erfarenheter.....	28
Individuellt eller kollektivt lärande .....	28
Avlastning eller utveckling?.....	30
Det är inte planerna som styr.....	31
Kritiska aspekter.....	31
Slutsats .....	32
<b>7. REFERENSER.....</b>	<b>33</b>

## 1. INLEDNING

Kvalitén på skolors arbete är, liksom i andra professionella serviceorganisationer, i hög grad beroende av de anställdas kompetens och yrkeskunnande. Bra lärare anses vara en viktig konkurrensfördel i en marknadsutsatt skolverksamhet. För lärares del formas deras yrkeskunnande vanligtvis genom träning och skolning vid speciella institutioner (Lärarhögskolor) utanför den specifika arbetsplatsen, men också i hög grad genom den praktiska verksamheten i yrket. I denna praktiska verksamhet kan skolor organisera för lärande genom att skapa goda förutsättningar för lärarna att lära av och med varandra, men skolor kan också, i mer traditionell mening, arrangera speciella tillfällen för lärande t ex i form av fortbildning.

Denna studie avser att beskriva och diskutera en sådan arrangerad fortbildningssatsning för personalen vid utbildningsföretaget Information & Kompetens i Sverige AB en satsning som genomfördes i samarbete med Södertörns högskola.

### **Företaget InfoKomp**

Information & Kompetens i Sverige AB – InfoKomp – driver friskolor på gymnasial nivå på sex orter i landet: Stockholm, Södertälje, Västerås, Linköping, Karlstad och Malmö. Därutöver har bolaget en omfattande verksamhet inom kommunal vuxenundervisning och även inom gymnasieskolans individuella program, arbetsmarknadsutbildningar och svenska för invandrare (SFI). Sammantaget bedrivs dagligen utbildning för cirka 2000 studerande på mer än ett tjugotal orter i landet.

InfoKomp startades 1993 av Birgitta Frejhagen med en tydlig pedagogisk idé om en skola som ska passa alla, även elever med läs- och skrivsvårigheter och allmänt skoltrötta elever. Detta ställde krav på en ”pedagogik för alla”. Undervisningen skulle anpassas till eleverna genom att man arbetade i spår där eleverna läste i olika takt efter förmåga. ”Svaga” elever skulle få mer hjälp och stöd i mindre grupper, medan vissa elever kunde arbeta i snabbare takt och mer självständigt. Tanken var att den goda kommunala skolan, kombinerad med nytänkandet hos en fristående verksamhet skulle ge goda möjligheter till ökad kvalitet inom utbildningen.

Inledningsvis omfattade verksamheten mest arbetsmarknadsutbildning men utvidgades successivt till vuxenutbildning, svenska för invandrare (SFI) och integrationsprojekt. 2001 startades den första friskolan på gymnasial nivå och senare påbörjades ett samarbete med kommunen i Linköping med nya arbetsformer inom den kommunala skolan. Vidare gav regeringen 2005 InfoKomp dispens att bedriva undervisning inom gymnasieskolans individuella program. Företaget har således växt snabbt och blev 1998 utsett till årets tillväxtföretag efter att ha vuxit med 25 procent per år sedan det grundades. År 2003 tilldelades InfoKomp gymnasiet i Stockholm årets kvalitetspris av Stockholms stad. Vidare erhöll gymnasieskolan i Malmö år 2006 elevernas pris som bästa gymnasieskola för ”flexibilitet och nytänkande i sina arbetsätt”. Under 2006 hade företaget närmare 140 anställda och en omsättning på 100 Mkr.

### **Arbetsformer**

Infokomps vision, så som den presenteras på hemsidan, är att ”vara en skola att längta till för både lärare och elever, med ett tydligt och gemensamt pedagogiskt arbetssätt som bygger på internationell forskning om framgångsrika skolor och en hög kompetens om individers olika lärtilar”. Dessutom ska skolorna aldrig vara större än att alla känner och ser alla. Personer i

företagets ledning beskriver sig som: "En platt organisation, en dialogorganisation". Det betyder att man ständigt är på väg, att man vill stå för utveckling, vilket man anser skapas i dialogen lärare emellan, mellan lärare och ledning, och mellan lärare och elever. En viktig idé är att "ingenting är klart". Begreppet dialogorganisation förklarar en annan central person med att "alla är med och påverkar, och att man därigenom vill ta vara på varje enskild lärares drivkraft". Organisationen ska vara flexibel och det ska vara nära till beslut. Detta ställer krav på lärarnas kompetens och rekryteringen blir viktig. Arbetssättet anses kräva lärare som är självgående, initiativrika och trygga i sin roll. Det är inte bara formell kompetens som räknas, utan även att man ställer upp på de grundläggande värderingarna och arbetssättet, att man vill jobba i en skola där verksamheten aldrig anses vara färdigutvecklad, och att man vill något mer än att undervisa i sitt ämne, t ex att man även känner ansvar för marknadsföringen av skolan.

Arbetslag i traditionell mening finns inte då skolorna är för små för det. Istället har man mentorsgrupper där flera lärare har ansvar för en grupp elever, och dessa mentorer träffas varannan vecka. Varje skola har dessutom projektmöten en gång per vecka för all personal. Rektorer för friskolorna (gymnasieskolorna) träffas tre gånger per termin och skolledarna för vuxenutbildningen m fl har sina möten. Dessutom anordnas upptaktsmöten eller liknande för alla anställda i företaget någon eller några gånger per termin med syftet att informera om verksamheten, men kanske framför allt för att hålla ihop företaget. Enligt en rektor är dessa möten "...viktiga för att hålla ihop företaget. Det är viktigt att jobba med stämningen, att vi hör ihop, och då är dessa möten inte minst viktiga inåt".

En annan mycket viktig aktivitet är de arbetskvällar som hålls varannan torsdag klockan 16 – 20 på respektive skola som en obligatorisk del av arbetstiden för all personal. Även detta är en viktig del i att hålla ihop organisationen genom att bland annat diskutera InfoKomps pedagogiska grundsyn och utveckling. "Man ska känna igen InfoKomp på alla ställen", säger en person i ledningen. På dagordningen har det tidigare funnits företagsinformation, gemensamma frågor, utvecklingsarbete och fortbildning. Bland annat har man arbetat med administrativa rutiner i företaget, skolans styrdokument, värderingar, kursmål, betygskriterier, med mera.

## Ny ägare

Sedan starten har grundaren Birgitta Frejhagen varit huvudägare och VD för InfoKomp. I augusti 2006 såldes dock företaget till koncernen Theducation AB som bland andra ägs av industriförvaltningsbolaget Skanditek AB samt Stiftelsen bokförlaget Natur & Kultur. Bolaget har sedan 2002 levererat nätlösningar, webbaserade pedagogiska material och pedagogiska tjänster till studerande inom gymnasium, vuxenundervisning och högskola. I samband med förvärvet tillträdde Anne Lindblad Danielson, VD i Theducation AB, även som VD för InfoKomp. Grundaren, Birgitta Frejhagen, behåller sin anknytning till företaget under två år som rådgivare.

## 2. FORTBILDNINGSPROGRAMMET

Utifrån övertygelsen att ”bra lärare är vår viktigaste konkurrensfördel” har fortbildning sedan starten varit en viktig del i företagets strävan att utvecklas kvaliteten på undervisningen. Därför har man vid sidan av fortbildningen på arbetskvällarna tidigare även satsat på individuella utvecklingsplaner där alla har förväntats avsätta 20 timmar i månaden åt kompetensutveckling. Nu ville man gå vidare och kraftsamla företagets interna kompetensutvecklingsprogram under 2006 på en gemensam obligatorisk fortbildning. Valet föll på en kurs som arrangerades av Södertörns högskola med rubriken *”Fördjupade perspektiv på lärares yrkeskunskap”* som syftade enligt kursbeskrivningen till att: *”... ge InfoKomps personal möjlighet att använda sina praktiska yrkeskunskaper och erfarenheter som grund för fördjupad kunskap och för utveckling av ett praktiskt, handlingsinriktat omdöme när det gäller att hantera problem inom undervisning och skolledning”*. Med hjälp av vetenskapliga metoder, litteraturstudier och skrivande av essäer om egna dilemman i lärararbetet, var avsikten att deltagarna skulle bättre förstå och utveckla den del av läraryrket som formas i den praktiska erfarenheten.

Utbildningen gavs under arbetskvällarna, varannan torsdag mellan 16-20 under hela 2006. Genom att följa kursen och examineras med en slutuppsats erbjöds lärarna att ta 10 poäng vid Södertörns högskola. Även lärare som inte hade för avsikt att examineras på kursen skulle delta i programmet på arbetskvällarna. Förväntningen från företagets ledning var att programmet skulle utveckla lärarkompetensen, vara en trivselskapande faktor för medarbetarna, stärka skolans varumärke och därmed underlätta rekrytering av lärare och elever samt göra det lättare att behålla lärare, elever och entreprenader.

Kursen byggde på deltagarnas egna berättelser om problem och dilemman i sitt arbete. Dessa dokumenterades i essäform och bildade underlag för reflektioner kring händelser i det praktiska arbetet. Arbetskvällarna inleddes med en föreläsning från Södertörns högskola för att ge teoretisk inspiration till gruppdiskussionerna om de problem som deltagarna möter i sin vardag. Efter föreläsningen samlades deltagarna i seminariegrupper för att tillsammans reflektera över sina dilemman i ljuset av dagens föreläsning. Deltagarna arbetade med processkrivningar av sina respektive dilemman, läste varandras skrivningar och ställde frågor om innehåll, perspektiv, mm. Seminariegrupperna var inledningsvis sammansatta så att lärarna i Karlstad och Malmö bildade var sin grupp och följde föreläsningarna via videolänk för att sedan träffades skolvís för gruppdiskussioner. Lärarna i Stockholmsområdet bildade fyra blandade grupper, varav en grupp hade Linköpingslärarna med på videolänk även i gruppdiskussionerna. Sedan tidigare går flera av skolledarna och några lärare en Magisterutbildning (40 p) i praktisk kunskap vid Södertörns högskola. Dessa personer agerade gruppleddare och handledare i var sin seminariegrupp. Kursen avslutades i början av mars 2007 med tre seminariekvällar där lärare som valt att examineras för 10 poäng presenterade sina uppsatser. Deltagare som lämnade in en mindre essä på fem sidor fick ett intyg på att de deltagit i kursen.

Sammantaget påbörjade 80 lärare kursen i början av vårterminen 2006. Under kurstiden slutade dock 31 personer sin anställning vid InfoKomp, var föräldralediga eller sjukskrivna. Nya lärarna som anställdes deltog i kursaktiviteterna från den tidpunkt då de fick anställning, och 11 av dem så pass tidigt att de hade möjlighet att fullfölja kursen fullt ut. När kursen avslutades på vårterminen 2007 hade 49 personer lämnat in en examination, vilket motsvarade 82 % av dem som deltagit fullt ut. Av dessa valde 18 personer att göra det större examensarbetet för att få 10 kurspoäng vid Södertörns Högskola, och 31 att lämna in den kortare essayen för att få ett intyg om att de följt kursen. Ett förväntat resultat om att 30 personer skulle fullfölja hela utbildningen överträffades således med råge.

### **3. STUDIENS SYFTE OCH GENOMFÖRANDE**

Denna studie är ett led i att förstå hur en gemensam satsning på kompetensutvecklings kan bidra till lärares och hela skolors utveckling. Arbetet har inte genomförts som en traditionell utvärdering med avstämning mot uppsatta mål, utan snarare som en studie som ska fånga hur deltagarna uppfattar utvecklingsinsatsen och vad som sker i den praktiska verksamheten i samband med denna typ av satsning.

#### **Syftet med studien**

Syftet med studien var således inte primärt att utvärdera om ledningens intentioner genomförs i seminarierna, eller om seminarierna får avsedd effekt på deltagarna. Snarare var avsikten att beskriva, diskutera och tolka det som sker på ett sådant sätt att de som är involverade i processen, eller på annat sätt är intresserade av denna typ av utvecklingssatsningar bibringas en föreställningsram att själva utveckla sina tankar kring. Centralt i studien är hur deltagarna relaterar sitt deltagande till det dagliga arbetet i sina skolor samt till sina föreställningar om lärande – eget och för skolorganisationen i stort – och vilken referensram deltagarna använder när de går utbildningen (sin personliga utveckling, sitt eget arbete, den egna skolans arbete, utbildningsföretagets utveckling osv.). En viktig fråga är också om, och i så fall hur, det går till när kunskapen omsätts i handling i de egna skolorna. Genom att dokumentera och beskriva, fånga deltagarnas erfarenheter och föreställningar, är förhoppningen att rapporten kan initiera en diskussion om sambandet mellan utbildning, utvecklingen av läraryrket och InfoKomp som organisation.

#### **Genomförande och metoder**

Undersökningen baseras huvudsakligen på intervjuer med deltagarna från ett urval skolor, en enkät till alla deltagare, deltagande observationer och informella samtal under utbildningstillfällena.

#### **Intervjuer och observationer**

Under kursens första termin (våren 2006) intervjuades sammanlagt 14 lärare på ett flertal av skolorna i Stockholmstrakten, samt skolledare på tre av dessa skolor. Vi har dessutom deltagit som observatörer vid fem av de tio utbildningskvällarna under våren 2006 och då bl a suttit med vid gruppamtalen. Vidare har vi även haft informella samtal på rasterna och efter utbildningstillfällena med ett antal lärare från olika skolor. Då utvärderingen har genomförts parallellt med kursen har vi också sett det som vår uppgift att återföra information och iakttagelser under utbildningens gång. Så har också skett genom att preliminära iakttagelser rapporterats till InfoKomps kursledning efter första terminens studier.

Under termin två (hösten 2006) deltog vi vid fyra av de schemalagda kurstillfällena och hade informella samtal med ett flertal deltagare. I slutet av kursen (februari 2007) skickades en enkät ut till alla lärare i företaget som antingen genomfört hela kursen eller deltagit från den tidpunkt de anställdes. Inför utformningen av enkäten intervjuades dessutom åtta lärare från olika skolor i Stockholmstrakten. Dessutom intervjuades rektorerna vid alla utom en av InfoKomps gymnasieskolor, samt ledare för vuxenutbildning och flertalet av kursens gruppleddare.

### **Enkätstudien**

En enkät skickades till deltagarna via skolledarna i slutet av februari 2007 och besvarades av 50 lärare. Deras anställningstid på Infokomp varierade från 8 månader till 10 år, med ett medelvärde på knappt 4 år. Av dem som besvarade enkäten hade 20 % varit anställda vid InfoKomp kortare tid än ett år och hade således inte deltagit i alla delar av kursens inledande termin.

Av de 80 lärare som var med kursstarten i början av vårterminen 2006 var det 49 som hade arbetet vid InfoKomp under hela kurstiden samt ytterligare 11 som tillkommit så pass tidigt i kursen att de hade möjlighet att fullfölja den helt ut. Sammanlagt fanns det således 60 deltagare som borde ha besvarat enkäten i början av vårterminen 2007 och 50 som gjorde det. Svarsfrekvensen beräknat på dessa siffror blir 83 %. Detta får betraktas som acceptabelt, speciellt mot bakgrund av att bortfallet troligen inte är selektivt i någon för undersökningen avgörande variabel då enkäten delades ut till alla lärare en speciell dag och de som var närvarande besvarade den på plats. Bortfallet består således av personer som just den dagen var frånvarande av olika skäl.



## 4. TIDIGARE STUDIER

Innan vi presenterar resultaten vill vi först redogöra för några tidigare studier kring satsningar på kompetensutveckling och förändringsinitiativ i skolor. Genomgången är på intet sätt uttömmande. Snarare vill vi lyfta fram resultat och modeller från tidigare forskning som inspirerat oss och som bildat den teoretiska utgångspunkten för denna studie.

### Att skapa gemensamma föreställningar

I mitten av 1990-talet genomfördes i en kommuns skolverksamhet en satsning på kompetensutveckling som i flera avseenden liknar InfoKomps fortbildningssatsning. Exempelvis innehöll båda såväl föreläsningar som handledning genom gruppdiskussioner. Ett 40-tal skolledare och andra nyckelpersoner från kommunens skolor deltog i programmet. En första fas innehöll en serie föreläsningar varannan vecka kring teman som individ, grupp och organisation med föreläsare från ett utbildningsinstitut. Den andra fasen bestod av gruppdiskussioner med 8-10 deltagare från olika skolor under ledning av en extern gruppleddare. Syftet var att få igång utvecklingsprocesser på skolorna och lära av varandra i detta arbete.

I en uppföljning (Löwstedt et al., 1996) användes en modell för att illustrera olika föreställningar och lärande i programmet. Den byggde på en distinktion mellan individuella och kollektiva föreställningar, och mellan föreställningar som avser företeelser i allmänhet (generella föreställningar) respektive sådana som är avgränsade i tid och rum (specifika föreställningar), samt kombinationer dem emellan (se figur 1 nedan).

Föreställningar		Generella	Specifika
Individuella	A	B	
Gemensamma	C	D	

Figur 1: Klassificering av föreställningar kring kunskapsinnehåll från fortbildningen

Individuella och generella föreställningar (A) innebär att deltagarna var och en för sig skapar egna föreställningar om ämnet på en generell nivå, t ex om lärares yrkeskunskaper rent allmänt. Generella föreställningarna om lärares yrkeskunskaper kan också vara relativt likartade, dvs. generella och gemensamma föreställningar (C). På samma sätt kan föreställningarna vara individuella och specifikt (B) knutna till det egna arbetet (vad betyder detta för mig i min situation), eller specifika och gemensamma (D) (vad betyder detta för oss på vår skola).

Deltagarna i den nämnda studien var mycket positiva och nöjda med kompetensutvecklingen, men analysen visade att lärandet framför allt var individuellt och specifikt, dvs. det skapades inte någon gemensam förståelse av 'hur vi ska jobba i vår skola'. Förståelsen stannade på en individuell nivå och blev inte översatta till lärarnas gemensamma lokala praktik. Kommunens

kompetenssatsning hade, även om det var individbaserat, syftet att skapa organisatorisk utveckling, men detta uteblev eftersom det var svårt att från utbildningen skapa en gemensam förståelse i skolorna av hur arbetet skulle bedrivas. Inte mycket hände i skolorna som ett resultat av kompetensutvecklingen. Studien visar på svårigheten att skapa organisationsutveckling genom individutveckling.

### **Stöd för avlastning eller för utveckling**

En annan kompetensutvecklingsstrategi har varit att skapa nätverk och gruppdiskussioner för erfarenhetsutbyte mellan olika lärare och skolledare. I en studie (Larsson & Tillberg, 1999) följde forskarna en satsning på gruppstöd för skolledare och skolchefer. Genom att träffas i mindre grupper och med hjälp av samtal och reflektion utbyta erfarenheter från den egna praktiken skulle deltagarna få stöd att utveckla den egna skolan. Deltagarna var mycket nöjda med samtalen, som fyllde ett behov av att få stöd i den egna rollen som skolledare, men samtalen ledde inte vidare och gav sällan stöd för nästa steg – skolutveckling. Gruppstödet snarare bekräftade det arbete man redan gjorde och de tankar man hade med sig. Kopplingen mellan samtalen och konkreta aktiviteter för att utveckla skolan var således svag. Studien pekar på att det sociala stöd som anses viktigt i gruppdiskussioner i samband med kompetensutveckling kan vara av två slag – stöd för avlastning och stöd för utveckling. Båda är viktiga och nödvändiga delar i en lärares arbete men får mycket olika konsekvenser för vad som händer i det praktiska arbetet.

### **Stress som ett hinder för kompetensutveckling**

Traditionellt har möjligheten till kompetensutveckling och andra utvecklingsaktiviteter på arbetstid betraktats som ett sätt att motverka stress. I en finsk studie fann Mäkiläinen & Pietarinen (2007) att kompetensutveckling snarare kan ha motsatt effekt. För den som redan är pressad i sitt arbete och upplever stress kan kompetensutveckling vara en stark stressfaktor i sig. Lärare utvecklas inte professionellt om de är stressade, är författarnas slutsats. Lärares uppfattning om fortbildningsprogram hade en stark koppling till hur stressade de var. Ju mer stressade lärarna var i deras studie, ju mindre var de villiga att delta i kompetensutveckling och ju mer otillfredsställda var de med den fortbildning som erbjöds.

### **Fokus på skolan som organisation**

Exemplen ovan visar att det är svårt att skapa förändringar i den lokala praktiken genom olika typer av kompetensutveckling. Svårigheten ligger i att få fortbildningen att resultera i ett lärande hos personalen i den dagliga verksamheten. Även om många lärare tänker kring kompetensutbildning i termer av ämnesspecifik individuell fortbildning har det under det senaste decenniet funnits en stark trend i många europeiska länder, inte minst i Sverige, att rikta kompetensutvecklingen mot arbetslag eller mot hela skolan och all dess personal gemensamt (Löwstedt et al., 2007). Detta är speciellt tydligt i och med att begreppet 'Lärande organisation' blivit populärt inom skolan (Fullan 1993; Franklin et al. 1998; Karsten et al. 2000). Förväntningarna på att skolor skulle kunna utvecklas till lärande organisationer har dock inte så ofta infriats. Några författare (t ex Karsten et al., 2000; Larsson 2004) pekar på att en förklaring till detta kan vara att skolor skiljer sig från andra organisationer på så sätt att dess medlemmar är mindre fokuserade på och medvetna om de är en organisation, och istället mer inriktade på sitt eget arbete med sina egna elever. Vidare visade Larsson (2004) att resultatet av skolors förändringsinitiativ är relaterat till i vilken mån lärare kan göra sina erfarenheter och kompetenser synliga för varandra. Utan denna synlighet skapas inte den erfarenhetsspridning som leder till organisatoriskt lärande, vilket krävs för att en skola som helhet ska utvecklas.

Larsson (2004) visar också i en studie av hur skolor hanterade en centralt initierad förändringssatsning att det främst var på skolor där föreställningen om den egna skolan som organisation tog fasta på skolan som helhet som lärare synliggjorde och spred sina erfarenheter till varandra. När skolan som helhet var i fokus, och inte bara det egna ämnet, skapades förutsättningar för ett gemensamt lärande kring praktikens problem. Förändringar skapades annars snarare i ord, än i praktiken. Detta stöds också av en studie av ett annat större utvecklingsprojekt (Berglund & Larsson, 2006). Lärare som i hög grad identifierade sig med sin skola (som ansåg att utvecklingen av den egna skolan var viktigt) angav i störst utsträckning att de kunde räkna med hjälp och stöd från kollegerna och upplevde att de hade stora möjligheter att lära sig nya saker i sitt arbete. Dessa lärare var också i högre utsträckning tillfredställda med sitt arbete.

Samtidigt finns det mycket i den traditionella skolkulturen som motverkar ett kollektivt skolövergripande fokus. Därför är det inte självklart med forum där lärare gemensamt formar innehållet i undervisningen. Exempelvis visar Hoffrén-Larsson (1999) i en studie kring lärararbetslag på gymnasieskolans byggprogram att dessa i mycket hög utsträckning kom att användas för att hantera praktiska frågor runt omkring undervisningen, och i mindre utsträckning för att gemensamt forma undervisningen till en helhet för eleverna så som var avsikten. Hargreaves (1998) menar att många lärare har stor erfarenhet av informella och spontana samarbetsformer i skolan, men att den lustfylldhet som präglar dessa snarare dödas än underlättas när de underkastas en formell struktur och administrativ kontroll.

Sammantaget visar denna genomgång av några tidigare studier på hur svårt det är att skapa verksamhetsutveckling genom individutveckling. Samtidigt pekar studierna på att det behövs något mer än individutveckling för att en skola som helhet ska utvecklas. Även gemensamma erfarenheter och föreställningar behöver skapas. Detta i sin tur är beroende av om skolan som organisation och helhet framträder som något väsentligt för deltagarna, eller om det enbart är det egna ämnet och de egna eleverna som står i fokus för utvecklingsarbetet.

## 5. RESULTAT

Nedan redogör vi för studiens resultat. Vi inleder med en summering av erfarenheterna från den första terminen. I halvtid skedde några viktiga förändringar som vi kort beskriver innan vi fortsätter med erfarenheterna från intervjuer och observationer från kursens andra termin. Därefter följer en presentation av resultaten från enkätstudien.

### Erfarenheter från första terminen

Allmänt fanns det innan kursstart en stor förståelse hos lärarna för ambitionen i företaget med en gemensam utbildning för all personal. Vid en inledande sonderingen var personalen relativt positiv till utbildningen, kursens innehåll och möjligheten att ta 10 universitetspoäng. När kursen nått halvvägs hade dock den inledande entusiasmen och motivationen inte hållit i sig, även om det fanns en hel del positiva röster. Orsaken till den minskade entusiasmen kunde i stor utsträckning relateras till att deltagarna inte uppfattade någon tydlig koppling mellan kursens innehåll och lärares ämnes- eller yrkeskunnande. Trots att en kursbeskrivning hade delats ut med syfte och examination var påfallande många oklara över kursens syfte och mål, hur innehållet relaterar till målen, kriterierna för godkänt, vilken litteratur som skulle läsas osv.

"Jag vet inte syftet helt klart eller vad målet med kursen är. Det skulle ha behövts en tydligare kursbeskrivning och instruktioner."

Det är svårt att se kopplingen mellan det som sägs i kursen och det som görs i klassrummet.

Vissa lärare gjorde också jämförelser mellan den pedagogik som karaktäriserar Infokomp och den som tillämpades enligt deras uppfattning på fortbildningsprogrammet.

När vi ger en kurs går vi igenom mål och syfte. Vad innehåller kursen? Vad lär vi ut? Sådant är viktigt för oss mot eleverna, men det har vi inte gjort här mot lärarna. Bara delat ut ett papper. Målsättningen är lika luddig och den har inte heller diskuterats särskilt tydligt.

Det oklara syftet med kursen, i kombination med att de inledande föreläsningarna var mycket teoretiska, gjorde att lärarna förstod kursen utifrån den förståelse man hade av lärarfortbildning i allmänhet. Det blev då ämnesrelaterade problem, ämneskunskaperna och eleven som hamnade i fokus. Detta avspeglades i att många lärare såg på föreläsningarna utifrån hur ämnesrelevanta de var.

Pedagogiken är inget problem utan det är ämnet och ämneskunskaper som känns osäkert.

Är förvånad över att det inte är mer praktisk användbar kunskap, är mest filosofi.

Den andra problematiken under första terminen var relaterad till kopplingen mellan föreläsningarna och innehållet i gruppdiskussionerna. Å ena sidan fanns ett stort behov av att få träffas över skolgränserna (eller inom en skola) för att utbyta erfarenheter och diskutera problem i vardagen. Kursen skapade genom gruppdiskussionerna ett forum för erfarenhetsutbyte som upplevdes ge ett *kollegialt stöd* och en *samhörighet* i företaget.

Största vinsten är att få träffa kollegorna från andra skolor och utbyta erfarenheter med dem samt diskutera praktiska problem.

Erfarenhetsutbytet är lärorikt, roligt och viktigt. Vi ser inte varandra i skolan annars.

Det som ger någonting är gruppdiskussionerna när lärarna tar konkreta exempel på hur de gör när de har problem med elever eller i yrket.

Å andra sidan, även om gruppdiskussionerna av de allra flesta upplevdes positivt, hade de i många fall främst eleven i fokus och inte att analysera lärarpraktiken i sig med utgångspunkt från kursens teoretiska begrepp. Föreläsningarna levde på det viset sitt eget liv för merparten

av lärarna. Att föreläsningar skulle ge en teoretisk plattform för att *sedan* diskutera vardagserfarenheter och yrkesgärningen uppfattades inte av majoriteten av de lärare som intervjuades. Detta gjorde att diskussionerna i stor utsträckning handlade om erfarenhetsutbyte av praktiska problem kring elever och om råd kring hur man kan lösa dem. Motiven eller argumenten bakom råden problematiserades sällan så att lärargärningen i sig sattes i fokus för analysen. Beskrivningen nedan från ett kurstillfälle visar att oklarheterna var många och grupprocesserna inte väl utvecklade. Exemplet illustrerar hur diskussionerna kom att handla om att delge varandra erfarenheter och råd, men mindre om att reflektera kring lärargärningen med hjälp av teori.

*Gruppen består av 7-8 lärare av olika kön och från olika verksamheter.*

Uppgiften är att presentera ett dilemma i lärarrollen. Några lärare reflekterar kring vad föreläsaren sa, andra har inte alls förstått vad som sades. En begreppsdiskussion följer om skillnaden mellan att lära ut och att lära in. En kvinnlig lärare vill gärna diskutera hur man kan lära ut så att man får med sig eleverna. Men gruppen fortsätter att diskutera begreppen. En annan lärare ställer en fråga: Vad gör en lärare? En lam diskussion följer.

Uppgiften diskuteras igen: Vad är uppgiften? Några pratar mycket, andra säger inte ett ord. Kursansvarig kommer in och gruppen frågar honom vad de ska göra? Han förklarar. Gruppledaren försöker få igång diskussionen kring dilemman, men gruppen pratar om skrivprocessen i kursen. En kvinnlig lärare presenterar ett dilemma som handlar om hur man skapar en bra läromiljö för elever? Många i gruppen erbjuder tekniska lösningar. Därefter börjar man tala om en specifik elev och söker orsaker till problemen i elevens familjesituation. Gruppledaren försökte dra med alla i diskussionen, men lyckades bara delvis. Ett par lärare sitter tysta under hela diskussionen.

En kvinnlig lärare presenterar ett nytt dilemma: Att vissa elever påverkar hela gruppen och lärarens arbetsmiljö negativt. Övriga lärare erbjuder lösningar. En manlig lärare presenterar ett nytt problem; Att vara engagerad i eleven som mentor och få veta en massa saker om elevens bakgrund och att sedan sätta betyg och veta vad misslyckandet beror på. Han ställer en fråga: Var går gränsen mellan att vara en medmänniska eller professionell lärare? Några lärare tar över diskussionen och ger feedback åt läraren som mest handlar om praktiska lösningar på problemet. Inga kopplingar görs till varför dessa råd är bra eller vad som får lärarna att ge just dessa råd. Gruppen diskuterar lite om vad lärarrollen nuförtiden omfattar.

#### **PAUS**

Efter paus resignerar gruppledaren i försöken att fokusera dilemman och gruppen börjar prata om lärarproblem som t ex var ligger prestationen vid olika betygssteg eller hur tolkar de andra Skolverkets betygskriterier? Enskilda personer ger varandra råd eller ville veta hur de andra löser problemen. Resten av tiden kretsar diskussionen kring lösningar på enskilda problem i läraryrket och bland eleverna.

I samband med diskussionen om innehållet i gruppdiskussionerna framstår gruppleddarrollen som oerhört viktig, kanske viktigare än vad alla gruppleddarna själva insåg. Den handlar om så mycket mer än att fördela ordet och se till att få igång diskussionen. Framförallt gäller det också att hantera grupprocesser, balansera de olika förkunskapsnivåerna, hålla fokus på diskussionsfrågan, se till att alla kommer till tals, föra in de teoretiska begreppen i diskussionen, mm. Flera av gruppleddarna kände att de inte fått någon större skolning för den komplexa uppgiften och några kände sig definitivt inte bekväma med gruppleddarrollen. Men upplevelsen varierade, och vissa såg inget problem i att leda lärares diskussion med hänvisning till att man var lärarutbildad. Betydelsen av gruppleddarrollen förstärks av att deltagarna lade stor vikt vid gruppleddarnas agerande och i slutet av kursen menade många av deltagarna att gruppleddarskapet hade varit mycket viktigt för vad man har fått ut av kursen. Även om det fanns en stor förståelse för uppgiftens svårighet lyfte många lärare under den första terminen fram att gruppleddarrollen var problematisk på vissa håll.

Gruppledaren måste hantera gruppen bättre.

Jag jämför med eleverna. Dom som redan är bäst utvecklas inte om undervisningen ges lika till alla. Därför behövs en lärare som styr. Det har det inte funnits. Det är seminarieledarens uppgift att hantera detta. Men de lever ej upp till vad de borde.

Det är en "luddig" ledning i seminarierna. Diskussionerna är undermåliga och det skulle behövas bättre struktur och tydlighet. Nu är det bara några som är med och pratar.

Ledarna ser inte till att diskussionen håller sig till ämnet.

Under första terminen kopplade de flesta lärarna ännu inte innehållet i kursen till sitt arbete eller till företaget i stort. För många blev det en kurs som utvecklar *deras egen* allmänbildning. Relativt lite av innehållet diskuterades mellan kurstillfällena, eller relaterades till vardagsarbetet och få av de intervjuade lärarna såg att kursen än så länge har påverkat deras handlande ("lärargärningen"). Den kunskap som hittills utvecklats verkar främst vara av *individuell* och *generell karaktär*, dvs. var och en utvecklade enskilt sin förståelse av begrepp som inte var direkt kopplade till den aktuella arbetssituationen. Knappast alls diskuterades i "vi-termen", exempelvis "hur gör vi på vår skola", eller "vad detta betyder för arbetet i InfoKomp". Lärandet sågs mest som en individuell process, inte som en kollektiv utveckling.

## **Förutsättningarna ändras**

Innan starten av kursens andra termin hösten 2006 inträffade flera förändringar som påverkade förutsättningarna för kursen. En betydande förändring var att InfoKomp såldes till Theduction AB och att personalen därmed fick en ny VD samt en del nya lärarkollegor. Samtidigt skedde förändringar i kursledningen från högskolan. En ny professor tog över ansvaret för kursen och en av de kursansvarige lärarna byttes ut. Dessutom förändrades gruppkonstellationerna. Nya diskussionsgrupper formades med utgångspunkt från att lärare från samma skola/verksamhet skulle ingå i samma grupp (i möjlig mån) till skillnad mot våren då personal från olika skolor/verksamheter medverkade i samma grupp. Antalet grupper blev mindre vilket innebar att det blev fler medlemmar i vissa grupper. Grupperna i Malmö och Karstad berördes inte av dessa förändringar då de hela tiden hade varit sammanhållna skolvis. Syftet med de nya konstellationerna var att stimulera lärarna att fortsätta diskussionerna även på arbetsplatserna, något kursledningen tyckte sig se i de grupper som varit skolsammanhållna redan från början. I början av andra terminen förtydligades dessutom kursens syfte, målsättning, uppläggning och examinationsformer. Informationen gavs via företagets interna webbsida, av gruppledarna i samband med gruppdiskussioner samt av InfoKomps ledning och kursledarna vid första kurstillfället under höstterminen.

## **Erfarenheter från kursens andra termin**

Förutom de ovan nämnda förändringarna inför uppstarten av andra terminen skedde även förändringar i gruppleaderskapet. Några gruppledare som gick magisterprogrammet hade avbrutit sina studier och slutade då även som gruppledare och en gruppledare valde frivilligt att lämna uppdraget som gruppledare. Istället anlätades som ny gruppledare en lärare som gick magisterprogrammet vid högskolan men som inte arbetade vid InfoKomp. Även rollen och uppgiften som gruppledare diskuterades internt. En av gruppledare beskrev det som att gruppledarna mer aktivt skulle fokusera på att diskutera de dilemman som lärarna tog upp, och inte själva definiera de problem som skulle diskuteras. Denna förändring kan illustreras med ett exempel från den första gruppdiskussionen efter sommaren i en av grupperna. Här finns en tydligare fokusering på kursens syfte och det som kursen handlar om, lärargärningen. Eleverna är inte längre den huvudsakliga utgångspunkten för diskussionerna utan det mesta kretsar kring lära-rens gärning och teori.

*Gruppen består av 9-12 personer av olika kön från samma verksamhet.*

Gruppledaren börjar med att ge information om kursen, dess syfte och schema, och om hur lärarna når schemat på webben. En livlig diskussion utbryter då tekniken (företagets interna informationssida) tydligen inte har fungerat, och att lärarna inte förstod var de skulle söka informationen. Många lärare hade inte fått något schema men fick nu veta var det kan hämtas. Enbar en lärare hade gjort "läxan" till dagens seminarium dvs. skrivit en berättelse som en förberedelse inför huvuduppgiften. Ledaren ger därför gruppen en uppgift och tydliga instruktioner medan den inlämnade berättelsen kopieras till övriga deltagare. Lärarna ska skriva en sida text under 15 minuter med ett tema som gruppledaren presenterar. Alla deltar. Stämningen är uppsluppen och lärarna engagerar sig i uppgiften.

**(PAUS)**

Efter rasten får alla lärare läsa upp sin berättelse och kollegerna kommenterar den. Lärarna använder ofta de teoretiska begreppen i sina kommentarer när de analyserar andras berättelser. Kommentarer är positiva. Kursledaren sammanfattar, ger feedback och anknäver till föreläsningens teori. En lärare säger skämtsamt; *"Jag ser nu att jag ger uppgifter till mina elever som jag inte själv kan göra."* För övrigt är det knappt något tal om elever. Gruppledaren avbryter sådana diskussioner och påminner om att gruppen ska använda sitt eget perspektiv (lärarens) i diskussionerna. Någon lärare protesterar.. *"de [eleverna] är ju det som vårt arbete kretsar kring.."* gruppen diskuterar och får det till ett dilemma att elever inte får användas i diskussionerna. Gruppledaren informerar en gång till om vad dilemmat är och vad kursen syftar till. Läraren och hans/hennes yrkesgrupp är huvudpersonen i skrivandet, inte eleven. Gruppledaren använder sig nu hela tiden av teoretiska kopplingar. Gruppen deltar i diskussionen och alla är med den här gången. En lärare tar upp problemet med att hinna skriva. Gruppledaren förtydligar kraven.

Lärare som tidigare varit mycket negativa till kursen är nu med och pratar mycket. En av dem säger högljutt när de ska gå hem för kvällen: - *"Nu känns det roligt och det finns en struktur i det hela"*.

### **Vad har kursen handlat om?**

Trots förtydligandena om vad kursen handlar om tolkas detta olika av olika personer. I slutet av utbildning kan några huvudkategorier av uppfattningar skönjas i intervju svaren hos såväl de skolledarna som deltagit i utbildningen som bland lärarna. När det gäller skolledarna tycks det finnas två huvuduppfattningar. En grupp skolledare uppfattar att kursen främst har handlat om att ge lärarna teoretiska verktyg för att förstå och analysera lärargruppen. Den teoretiska kopplingen har således av vissa skolledare uppfattats som en central del i kursen.

Kursen handlar om att tillsammans skaffa oss verktyg för att se på det vi gör och därmed lyfta oss från vardagsarbetet. Få teoretiska verktyg för reflektion, med hjälp av skrivandet.

Kursen har handlat om att koppla ihop teori med lärarpraktik. Att kunna reflektera teoretiskt över sina egna erfarenheter.

Kursen har varit ett försök att förena vår filosofi med teori.

Den andra gruppen skolledare har dock inte uppfattat det teoretiska inslaget som lika centralt. De betonar snarare erfarenhetsutbytet och att kursen har handlat om att tydliggöra sina värderingar och föreställningar för att därmed minska osäkerheten i lärarrollen. De teoretiska inslagen ses främst ha allmänbildande karaktär.

Kursen har handlat om att skapa trygghet i ovissheten, om samtal och mitt förhållningssätt och mina värderingar i arbetet med andra människor vid dilemmat, att tydliggöra egna värderingar i vardagen.

Den har varit att se sig själv utifrån som lärare och ledare. Vilka föreställningar vi har. Att bli mer konkreta i hur vi agerar som lärare.

Kursen innehöll inga nyheter teoretiskt sett då lärargruppen är välutbildad men lärarna har haft ett forum där de kunnat prata om varandras erfarenheter. Det är det viktigaste.

Bland lärarna var det en minoritet som uppfattade att det teoretiska inslaget var viktigt. De flesta betonade visserligen att kursen har handlat om att få perspektiv på lärarrollen men i det finns ingen stark koppling till teori som verktyg för perspektivseendet. Snarare är perspektiven knutna till olika sätt att lösa elev- och vardagsproblem i lärarens yrkesutövning.

Om olika perspektiv på lärarrollen, reflektera över sin yrkesroll i gruppdiskussionen.

Den handlar om vardagsfunderingar som vi löser på olika sätt.

Kursen har handlat om elevhanteringen och vardagen i skolan. Den handlar om praktisk pedagogik.

### Lärarnas erfarenheter

Under höstterminen skedde en successiv utveckling av gruppdiskussionernas innehåll, vilket illustreras av de båda textrutorna ovan. Från att under första terminen återkommande ha eleven i fokus för diskussionerna fick lärarens eget professionella agerande och dilemman i yrkesgårningen mer diskussionsutrymme ju längre kursen fortskred. Flera faktorer bidrog troligen till detta. För det första gav uppstramningen med tydligare information, syfte och regler för skrivandet en bättre struktur åt kursen och klargjorde tydligare uppgifternas innehåll. Flera lärare kommenterade detta och poängterade i intervjuerna att det var först under den andra terminen som de började uppfatta kursen som meningsfull.

Under hösten stramades tyglarna åt och det blev bättre. Jag känner att hösten har blivit roligare, att kursen fått mer 'stuns' och bättre innehåll.

För det andra kom skrivprocessen igång. De narrativa berättelserna som lärarna skrev målade bilder i litteraturens språk av lärarens egen profession och professionella problem. Att formulera för sig själv och skriva ned vad man gör och tänker resulterade i konkreta beskrivningar av lärargårningen. En lärare kommenterar detta på följande sätt: –*"Jag såg vad jag hade gjort för första gången när jag skrev ner det. Nu ser jag vad jag lärde mig"*. De berättelser som lästes upp i grupperna engagerade deltagarna att diskutera vidare. Lärarna kände ofta igen mycket av de dilemman som kollegerna beskrev, vilket för många innebar en lättnad – man var inte ensam om de problem man slet med i sin yrkesroll.

Jag upplever det som att man får en bekräftelse, att man inte är ensam med sina problem.

Intervjusvaren pekar på att gruppens diskussioner kring berättelserna medförde att deltagarna fick en djupare kännedom om kollegerna som personer. Flera menar på att man fått en ny bild av kollegan bakom lärarfasaden. Eller som en person uttryckte det: –*"Det är kul att se vad som pågår i folks huvuden"*. Flera lärare uttryckte också att de blivit mer medvetna om vilka problem kollegorna dras med: –*"Nu ser jag vad hon har kämpat med"*. Detta har också enligt intervjusvaren lett till ökad öppenhet gentemot kollegerna och stärkt gruppsammanhållningen.

Jag har fått en annan bild av en del lärare, det som man inte hinner med i vardagen. De som är tysta har det jobbigare än de som gnäller.

Tysta kollegor har överraskat mig med sin 'verklighet'.

Skrivandet har medfört att man har fått kännedom om människan bakom texten. Kännedomen om kollegorna har fördjupats.

Jag uppfattar det som att vi [lärarna] har börjat känna varandra bättre och gruppkänslan har stärkts.

Den ökade tryggheten i gruppen gjorde att man vågade visa mer av sina problem för varandra. Samtidigt fick man bekräftelse på att man inte var ensam om problemen, vilket i sig innehöll ett stressreducerande moment. Några deltagare menade också att de genom diskussionerna utvecklats som lärare genom att de lärt känna sig själv bättre och fått en ökad medvetenhet om hur de själva agerar i en given situation, vilket i sin spirande form även kan tänkas ge nya



handlingsmönster i klassrummet: – *”Varför reagerar jag som jag gör när eleven gör så”* ...eller; – *”Jag har blivit mer medveten om vad jag gör med mina elever och vilket ansvar jag har som lärare...”,* eller; – *”Jag har börjat ’pusha’ mina tjejer mer medvetet”*.

Lärarnas uppfattning om effekter av kursen så som de uttryckts i intervjuerna kan sammanfattas med att deltagarna fått en fördjupat kännedom om kollegerna som personer, ”ett ansikte” på det som tidigare främst varit en kollega, samt en bekräftelse på att deras egna yrkesproblem delas av flera kolleger. Även om det var relativt få lärare som såg någon kopplingar mellan kursen och ett ändrat agerande i arbetet som lärare talar ändå vissa om att de utvecklats eller börjat tänka lite annorlunda. Lärarnas uppfattning om kursens värde som fortbildning varierade dock stort. Bredden i kommentarer om kursen illustreras av två ytterligheter från intervjuerna:

Jag skulle inte ha kunnat vara utan den här kursen.

Några föreläsningar har varit bra och vi har haft trevligt socialt, men jag har inte lärt mig någonting alls av betydelse.

### **Skolledarnas erfarenheter**

De intervjuade skolledarna var generellt mycket positiva till kursen, även om många av dem har upplevt att kursen varit väl ostrukturerad. Speciellt har oklarheten kring kursens ramar och premisser varit påtaglig, vilket många lärare reagerat på, enligt skolledarna. Detta har gjort det svårt att både vara skolledare och kursdeltagare. Majoritetens uppfattning är dock att det är en stor skillnad på kursens första och andra termin. Mål och uppgifter i kursen har blivit mycket tydligare under andra terminen.

De flesta skolledarna är positiva till att gruppdiskussionerna övergick till att ske skolvis. De blandade grupperna gjorde det svårt att fortsätta arbetet på hemmaplan när bara vissa av lärarna på den egna skolan hade deltagit i en specifik diskussion. Det gjorde att det lätt skapas generella begrepp och föreställningar som inte var specifika för den lokala dagliga praktiken. Enbart en skolledare skulle ha föredragit blandade grupper för att lättare kunna gå utanför de invanda rollerna. *”Man vet man vad man förväntar sig att höra från var och en”* menade denna skolledare. Oavsett hur man såg på gruppernas sammansättning framhöll skolledarna unisont att gruppdiskussionerna var det bestående värdet av kursen.

Diskussionerna har varit mycket bra, uppskattade, och gett mycket.

Kursen har lyft diskussionerna och pratet. Det är våra diskussioner som varit väsentliga.

Om skolledarna var eniga om att diskussionerna varit viktiga är de mer skeptiska till vilka effekter kursen har gett på den individuella nivån, för den enskilde läraren. Effekterna tycker de sig snarare se eller ana på grupp- eller skolnivån. Bland annat har essayskrivandet och efterföljande diskussioner påverkat relationerna och tryggheten i gruppen. Kursen har tillhandahållit ett forum som *”blivit som kollegial handledning”* och samtidigt gjort att *”lärarna lärt känna varandra på ett djupare sätt”*.

Enligt skolledarna har kursens samtal öppnat upp för kontakter med hela kollegiet på skolan och möjligheten att få stöd av flera personer, inte bara med dem man normalt jobbar nära. Flera av skolledarna tycker sig ha märkt att lärarna pratar med varandra på ett rakare och mer personligt sätt, att de kan gå till fler kolleger om de behöver hjälp eller stöd, att tryggheten i lärargruppen har ökat och att de bekräftar och stödjer varandra mer i vardagen. Beroende på skolans storlek och förutsättningar är dessa effekter naturligtvis mer eller mindre påtagliga. Nedan återges några skolledares tankar kring effekterna av kursen där det gemensamma är att erfarenheter har synliggjorts på ett nytt sätt.

Lärarna pratar om småsaker i praktiken som de har trott sig vara ensamma om och därför inte tagit upp med kollegor i tron att de saknar betydelse. De vågar ta upp småsaker med varandra som annars kan växa till irritation. Tidigare har man tagit upp stora dilemman men hållit de små för sig själv trots att de med tiden kan växa till stora konflikter.

Kursen har gjort att man börjat prata mellan sub-grupperna. Alla är inte vana vid att dela med sig av erfarenheter utanför den egna lärargruppen. När vi har möten mellan grupperna tar man upp tekniska/administrativa aspekter och fastnar i formalia, inte värderingar och synen på elever, inte hur man faktiskt arbetar med eleverna.

Genom att vi lyft blicken har vi fått fler perspektiv och därmed ökat förståelsen för varandra. Vi har lärt känna varandra och varandras syn på lärande. När de olika perspektiven har synliggjorts har det öppnat för en ökad samsyn.

Vissa skolledare menar även att kursen har påverkat deras eget arbete. En ökad harmoni och trygghet i lärargruppen har underlättat ledarens arbete eller så har samtalen satt igång ett utvecklingsarbete som de själva annars hade behövt initiera på något sätt.

Kursen har krattat gången för mig. Den har satt igång samtal som jag annars hade behövt jobba med ändå. Då vet jag inte hur jag hade kunnat göra, kanske använt någon konsult.

Lättare för rektor att leda gruppen då konflikter bearbetas tidigare, på ett tidigare stadium.

Att det blivit mer harmoniskt i lärargruppen gör skolledares arbete lättare.

### **Gruppleaderskapet**

Gruppdiskussionerna framstod som viktiga i flera avseenden. Vi har redan nämnt att det fanns en uppdelning bland skolledarna i dem som betonade teoretiska kunskaper och de som mer framhöll erfarenheter från praktiken. Detta går också igen bland gruppledarna – vissa betonade mer teorin som verktyg för att förstå praktiken, medan andra ser erfarenhetsutbytet som det centrala. Gruppledarens uppfattning om det centrala i kursen verkar ha påverkat innehållet i gruppdiskussionerna. I vissa grupper uppfattar deltagarna följdriktigt att *”gruppdiskussionerna inte särskilt mycket har varit kopplade till teorin”*, medan deltagarna i andra grupper tycker att kopplingen till teori har varit ett centralt inslag. Detta stämmer väl med enkätstudiens resultat (se nedan).

Rollen som gruppledare är därför viktig. Det är en komplicerad roll som inte alla känt sig säkra och bekväma i, vilket vi redan konstaterade efter första terminen. Gruppledarna har ansetts lämpliga i och med att de läser eller har läst samma kurs på magisternivå, men annars inte fått några egentliga förberedelser. För vissa gruppledare har detta varit nog då de menar att den teoretiska kompetensen räcker för rollen.

Jag känner mig tillräckligt förberedd för den nivå som förväntas. Det är ju nybörjarnivå. Där räcker vår kunskap på området i och med att vi har läst kursen.

Det är dock tydligt att gruppleaderskapet vid sidan om teoretiska kunskaper även kräver en kompetens i sig. Flera av kursens gruppledare är också självkritiska till hur deltagarna förberetts inför kursen. De menar att de kanske missat att göra kursens syfte och arbetssätt tydligt för deltagarna pga. att de själva haft en förförståelse som man inte riktigt tänkt på. Detta förspång i tänkandet gjorde, menar vissa, att förberedelserna inte blev så viktiga.

### **Hur utvecklas lärares kompetens?**

Med något undantag menar samtliga skolledare att de, om de fick frågan, skulle kunna ange någon lärare som de tycker är speciellt kompetent i sitt yrke. Men hur utvecklar lärare sin kompetens oavsett vad man betraktar som kompetens? Svaret på den frågan avgör hur man ser på kompetensutveckling. Uppfattningen om hur man bäst främjar lärares kompetensutveckling varierar mellan skolledarna. En analys av svaren visar att skolledarnas uppfattning kan hänföras till någon av följande kategorier:

- Genom egna erfarenheter i kombination med fortbildning.
- Genom diskussioner med kolleger i ett team.
- Genom förebilder och kulturbärare.
- Genom att utveckla lärarens värderingar och värdegrund.

Lärarnas svar varierade på samma sätt som skollära, men var inte lika spridd. Huvudsakligen framhålls två sätt varigenom lärarkompetensen utvecklas:

- Genom egna erfarenheter i kombination med fortbildning.
- Genom diskussioner med kolleger i ett team eller enskilda kompetenta kollegor.

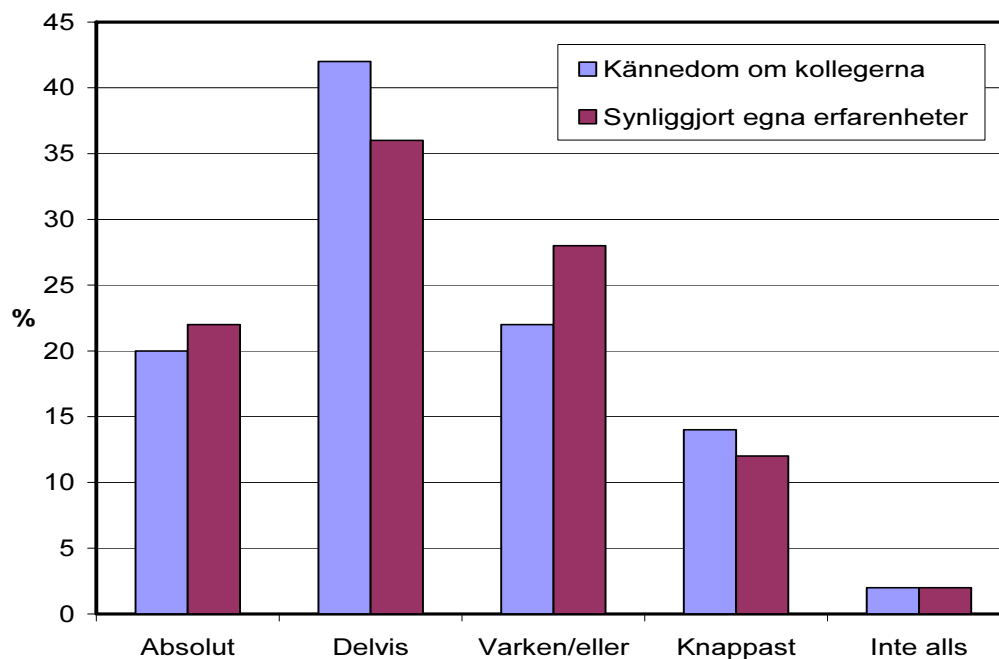
Det sätt på vilket skollära och lärarna tänker om kompetensutveckling avspeglade också hur de såg på kursen, hur nöjda de var med den och vad i kursen som var viktiga inslag. De som ser egen erfarenhet i kombination med fortbildning som viktigast för kompetensutvecklingen var minst nöjda med kursen. För de som betonar vikten av kollegiala diskussioner var kursen mitt i prick. Är förebilder och kulturbärare viktiga för kompetensutveckling betraktas kursen som ett utmärkt forum för att vidareförmedla kulturen i de skolgemensamma diskussionsgrupperna. Slutligen finner de som menar att en kompetent lärare präglas av sina värderingar och värdegrund att föreläsningar och samtal kring dessa ämnen är helt rätt för att utveckla lärares kompetens.

## Resultat från enkätstudien

### Effekter av kursen

I den enkät som delades ut till alla deltagare frågades huruvida kursen bidragit till att utveckla ett antal områden. På den femgradiga svarsskalan, från "Inte alls bidragit" till "Absolut bidragit", är svarsmönstret i stort sett normalfördelat i de flesta frågorna. Det finns dock en stark samvariation mellan frågorna, vilket betyder att det finns en grupp deltagare som generellt ser relativt positivt på kursens effekter, men också en grupp som generellt inte ser att den har bidragit till några förändringar. Merparten av deltagare är avvaktande när det gäller effekter på så här kort tid och svarar varken ja eller nej till om kursen har bidragit till förändringar på olika områden.

Det är dock några områden som avviker från detta mönster. De mest positiva bidragen (där medelvärdet är högst) handlar om ökad kännedom och insyn i kollegernas erfarenheter och arbete. 62% anger att kursen absolut eller delvis har bidragit till de "*fått större kännedom om hur kolleger hanterar olika yrkesrelaterade problem*" och 58% att de "*i större utsträckning själv har synliggjort sina erfarenheter av läraryrket för sina kolleger*". Enbart 16% respektive 14% menar att så inte alls eller knappast är fallet (se figur 2 nedan).



Figur 2: Svarsfördelning på frågor om kursen bidragit till ökad kännedom om kollegerna och om att man själv har synliggjort sina erfarenheter för kolleger,

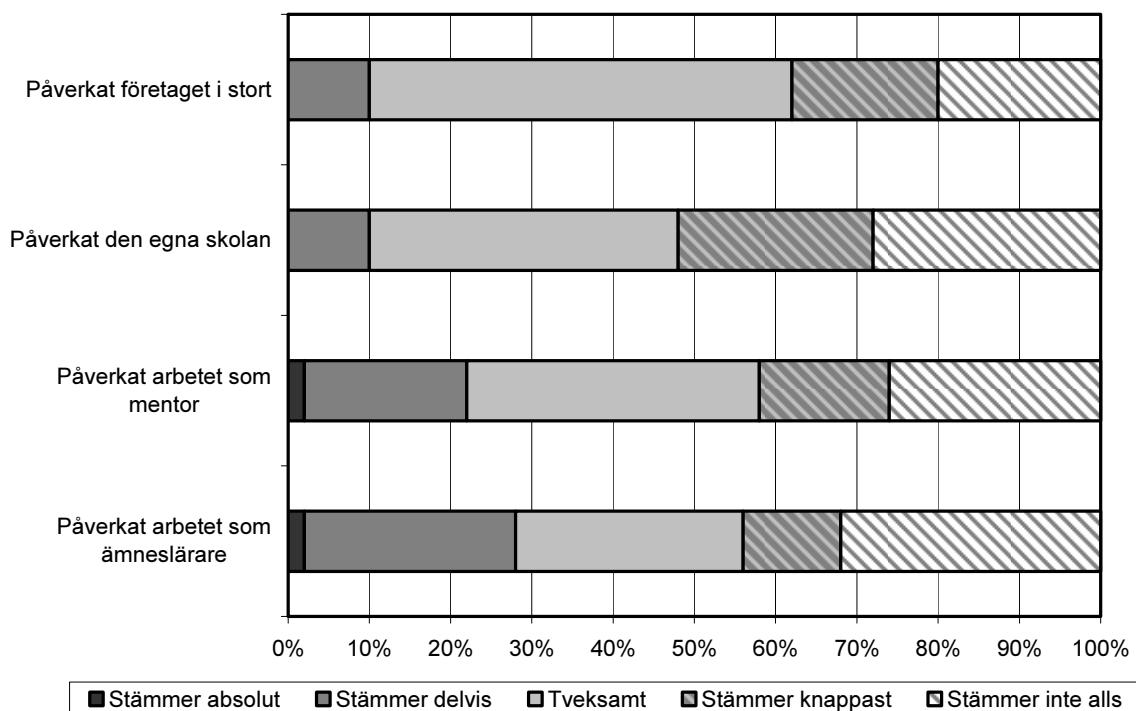
Vid sidan av dessa två huvudeffekter anger även 44% av lärarna att kursen absolut eller delvis har bidragit till, är att de "*blivit mer medveten om hur man själv agerar i olika yrkesrelaterade situationer*". I detta påstående var det dock en tredjedel av deltagarna som inte alls höll med.

En vidare analys (faktoranalys) av frågorna kring uppfattade effekter gör gällande att dessa kan indelas i tre underliggande dimensioner. Den första handlar om att *synliggöra erfarenheter* för varandra, den andra om att bli *medveten och reflekterande över yrkesrelaterade situationer*, och den tredje om *trygghet och tillit* till kollegerna. Resultaten visar att de effekter av

kursen som deltagarna uppfattar i störst utsträckning kan sammanfattas med den första faktorn – att man har synliggjort sina erfarenheter och sitt agerande som lärare för varandra. Även om det finns vissa skillnader mellan samtalsgrupperna (som vi återkommer till) var synliggörandet av erfarenheter den faktor som genomgående varit mest påtaglig i samtliga grupper.

### Konkreta förändringar

När det gäller hur kursen och de effekter som angetts ovan konkret har påverkat arbetet är resultaten inte lika påtagliga, vilket i och för sig kanske inte är så konstigt efter en relativt kort tid. I figur 3 nedan anges andelen av deltagarna som i olika grad instämmer i att kursen påverkat olika aspekter av arbetet och av företaget InfoKomp.



Figur 3: Andelen deltagare som i olika mån anser att kursen har påverkat arbetet och företaget.

Som framgår av figur 3 ovan instämmer ungefär en fjärdedel av deltagarna helt eller delvis i att kursen har påverkat deras praktiska arbete som ämneslärare (28%) eller som mentor (22%). Alla deltagare är dock inte ämneslärare och/eller mentor, och har vanligtvis hoppat över frågan. Några typiska motiveringar i enkäten till dessa positiva bedömningar framgår nedan.

Mina tankar kring elever har förändrats, fler nyanser.

Utvecklat mitt synsätt och min förmåga att tänka annorlunda, hittat andra infallsvinklar.

Diskussioner med kollegerna om konkreta situationer tas djupare än tidigare.

Samtidigt stämmer dessa enkätdata med intervjuerna. En majoritet av deltagarna anser inte att kursen har påverkat deras praktiska arbete eller företaget Infokomp. Svaren på två öppna frågor i enkäten om vad kursen betytt för deras arbete bekräftar i stort denna bild även om svaren varierar stort från den ena ytterligheten till den andra. Några citat nedan belyser hur pass olika kursen har uppfattats.

Kursen har inte betytt mycket. Jag har arbetat i många år och varit med om många pedagogiska svängningar och olika utbildningar. Inte mycket har förändrats i min pedagogiska grundsyn.

Jag tycker inte att kursens innehåll har gett mig någonting. Jag har en gedigen lärarutbildning och känner snarare att man på företaget inte litat på att de lärare man anställer har god yrkeskompetens.

Kursen har betytt jättemycket för mig i min lärarroll – inte bara ämnesinriktat utan pedagogiskt.

Har omformulerat uppgifter med tanke på olika inlärningssätt, fler examinationssätt och utvecklat uppföljning i form av veckobrev.

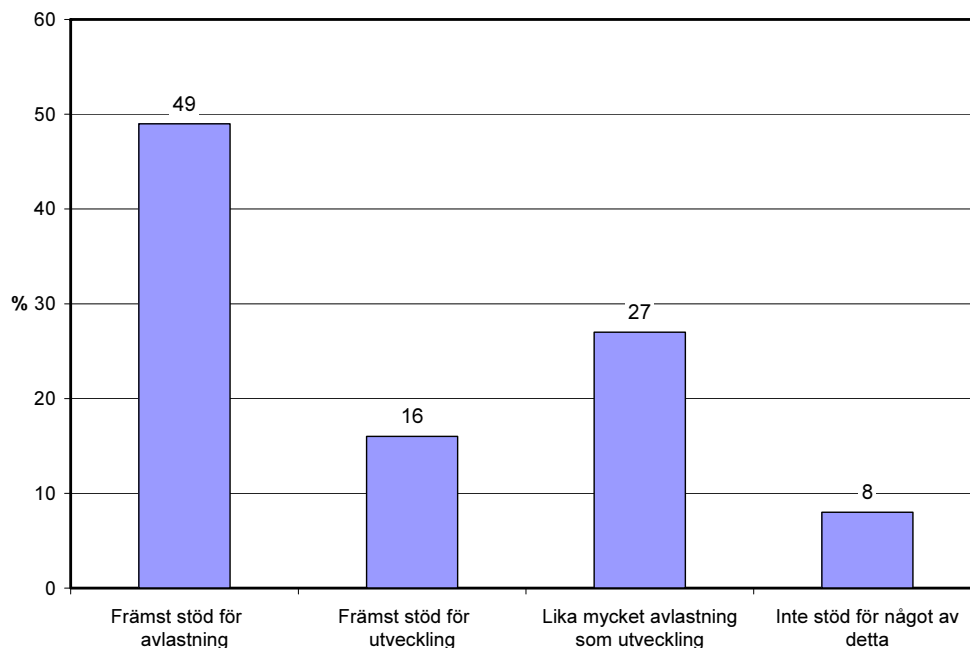
Bland de lärare som inte uppfattat så stor nytta för egen del med kursen på kort sikt (ca 30%) finns de som huvudsakligen har den ämnesspecifika kunskapen för ögonen när de anser att kursen främst passar som en fortbildning för lärare som undervisar i filosofi eller liknande ämnen.

### **Gruppdiskussionerna**

Enkätresultaten bekräftar att gruppdiskussionerna varit en väsentlig del av kursen. Hela 74% menar att gruppdiskussionerna har varit ett bra forum för att diskutera dagliga problem i lärarjobbet. Enbart fem personer (10%) håller inte med om det. Det positiva med att diskutera yrkesrelaterade problem relateras huvudsakligen, som även konstaterats i intervjuerna, till möjligheten att i samtalen få insyn i andras erfarenheter.

Det finns dock stora skillnader mellan grupperna i synen på vilka effekter gruppdiskussionerna har gett. Ett intressant mönster är att deltagarna i en av grupperna, låt oss kalla den grupp X, betydligt mer än övriga grupper betonar att diskussionerna har bidragit till att forma en *gemensam syn* på hur undervisningen ska bedrivas på den egna skolan, men inte alls att gruppdiskussionerna har varit ett forum för att analysera yrkesrelaterade problem med hjälp av kursens teori. De ser heller inte att kursen i någon större utsträckning har påverkat deras praktiska arbete som lärare. Detta kan jämföras med en annan grupp, vi kallar den grupp Y, som omvänt framhåller i högst utsträckning att gruppen varit ett forum för att *analysera yrkesrelaterade problem med hjälp av kursens teori* och dessutom att kursen har påverkat deras praktiska arbete som lärare i betydligt högre utsträckning än de andra grupperna. Dessa skillnader kan möjligen relateras till de lokala behoven, men också till gruppledares och skolledares uppfattning av kursens syfte och syn på kompetensutveckling.

Slutligen har gruppdiskussionerna varit ett viktigt forum för kollegialt stöd. Frågan är vilken typ av stöd detta har varit? Majoriteten (49 %) menar att gruppen främst har varit ett stöd för avlastning i form av t ex förståelse och igenkännande från kollegerna, upplevelse av att andra har samma problem – ”man sitter i samma båt”. 16 % anger istället att gruppen främst varit ett stöd för utveckling t ex i form av intresse, synpunkter, råd och ett tryck från kollegerna kring utvecklingsfrågor. Ytterligare 27 % menar att diskussionerna varit lika mycket stöd för avlastning som utveckling, och slutligen är det 8 % som anser att diskussioner varken varit ett stöd för avlastning eller utveckling (se figur 4 nedan). Att hela 92 % anser att gruppdiskussionerna inneburit ett stöd (av något slag) bekräftar bilden av att dessa diskussioner varit ett viktigt och värdefullt inslag i kursen.



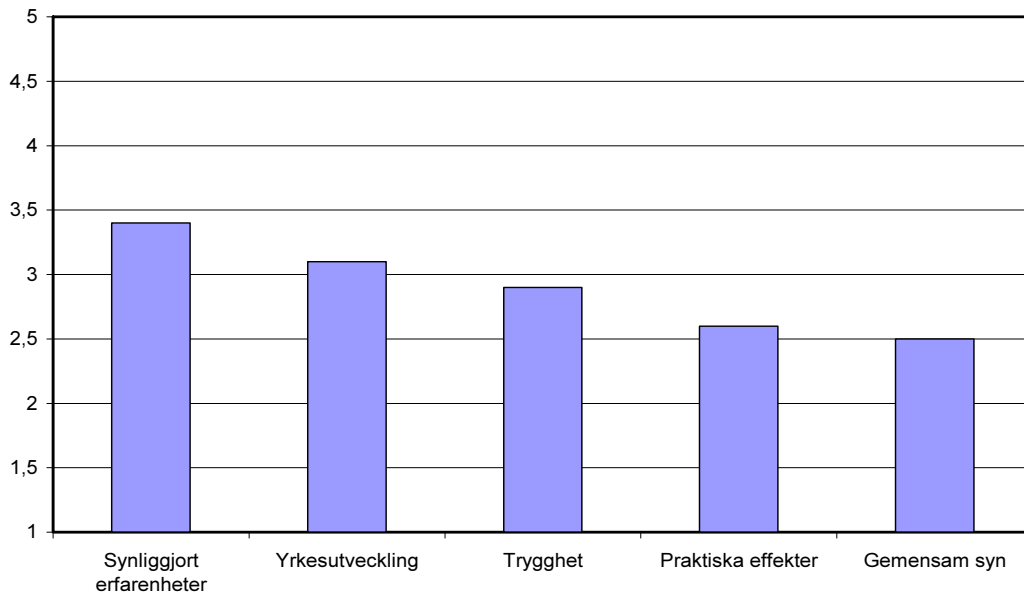
Figur 4: Kursdeltagarnas uppfattning om typ av kollegialt stöd i gruppdiskussionerna.

### Effektvariabler

En analys av hela enkätmaterialet för att finna underliggande strukturer i svaren med hjälp av en faktoranalys visar att det finns fem områden som berör kursens effekter utifrån de frågor som ställts. Dessa summerar väl vad som sagts ovan i de tidigare analyserna och kan karaktäriseras på följande sätt:

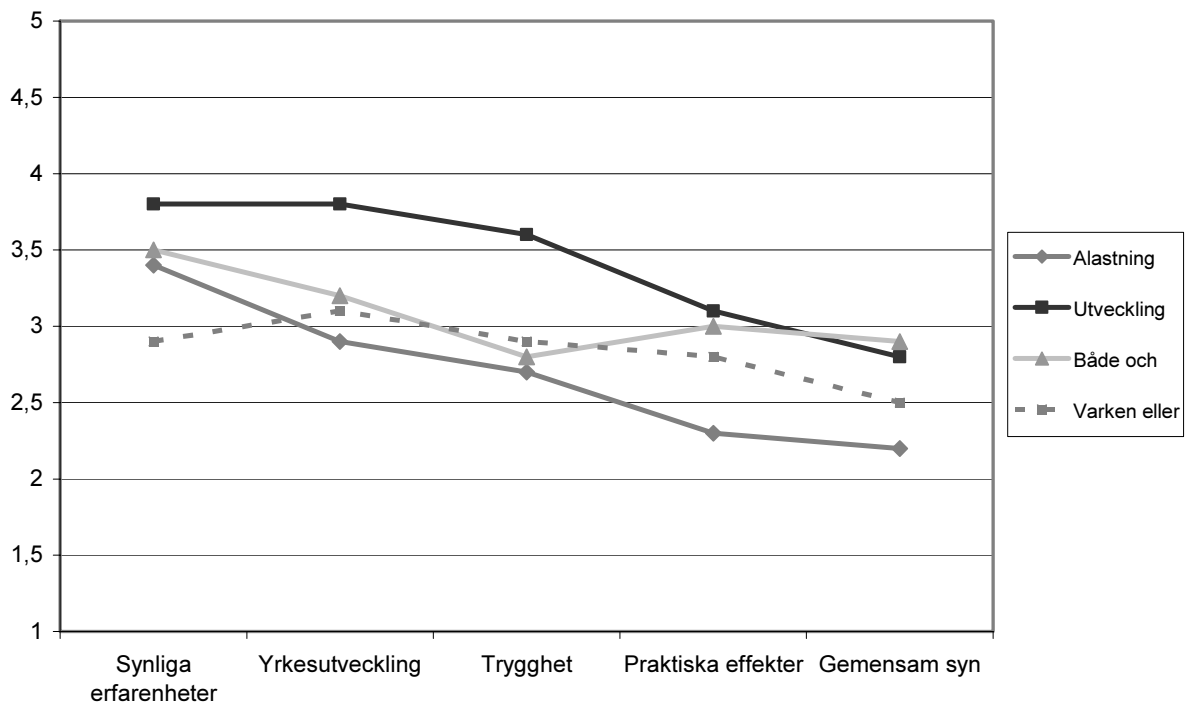
- 1. Praktiska effekter:** Det praktiska arbetet har påverkats på något sätt genom att man blivit mer medveten om det egna agerandet och bättre på att hantera yrkesrelaterade problem.
- 2. Synliggjort erfarenheter:** Genom att gruppdiskussionerna fokuserats på dagliga problem har man fått större kännedom om hur kollegerna hanterar problem och insyn i vad de gör på sina lektioner.
- 3. Yrkesutveckling:** Genom att gruppdiskussionerna fokuserat yrket som lärare med hjälp av teoretiska verktyg har man fått reflektera över lärarjobbet och blivit bättre på att beskriva sitt yrke.
- 4. Gemensam syn:** Genom gruppdiskussionerna har en gemensam syn utvecklats på skolan kring hur undervisningen ska bedrivas för att skapa bra lärsituationer för eleverna.
- 5. Trygghet i gruppen:** Gruppdiskussionerna har skapat en större tillit och trygghet i kollegiet, och med den en större öppenhet för att dela med sig av positiva och negativa erfarenheter.

I dessa olika avseenden har olika personer och grupper kommit olika långt i denna kurs. Ser vi till de summerade indexen (genomsnittliga bedömning) av de frågor som bygger upp varje område kan vi konstatera att kategorin "Synliggjort erfarenheter" har högst medelvärde, vilket bekräftar de resultat från intervjuer och enkätens andra delar, som vi presenterat tidigare i rapporten, om att denna faktor har varit mycket betydelsefull i kursen.



Figur 5: Genomsnittligt värde på olika index över effekter av kursen.

Kombinerar vi sedan den typ av stöd som deltagarna tycker att gruppdiskussionerna gav med de fem effektvariablerna ser vi att deltagare som uppfattade att samtalen gav stöd för utveckling genomgående angivit större effekter än de som uppfattade stödet som avlastande.



Figur 6: Medelvärde för de fem effektvariablerna uppdelat på vilket stöd som uppfattades från gruppdiskussionerna.

Ett avlastande stöd i gruppsamtalen tycks således inte alls i samma utsträckning leda till olika effekter, som när stödet var av utvecklande karaktär. Alla, utom de som inte alls uppfattade gruppdiskussionerna som något stöd, har dock i relativt stor utsträckning upplevt att kursen synliggjort erfarenheter bland kollegerna.



### Vad har deltagarna relaterat till?

Ur ett kompetensutvecklingsperspektiv är en central frågan vad deltagarna relaterar kursens begrepp och innehåll till, eller tänker på, under föreläsningar och gruppdiskussioner. Nedanstående tabell visar vad deltagarna främst relaterat till enligt enkäten.

Tabell 1: Vad deltagarna relaterar kursens begrepp och innehåll till.

	Föreläsningarna	Gruppdiskussionerna
Skolor i allmänhet	4 %	2 %
Läraryrket i allmänhet	<b>38 %</b>	22 %
InfoKomp som helhet	4 %	10 %
Den egna skolan	6 %	<b>42 %</b>
Mitt eget arbete	<b>38 %</b>	20 %
Mig som person, inte mitt arbete	10 %	4 %

Tabell 1 visar att majoriteten antingen relaterade föreläsningarnas innehåll till läraryrket i allmänhet eller till det egna lärararbetet. I gruppdiskussionerna har dock den egna skolan kommit mer i fokus och färre har relaterat innehållet till yrket eller det egna individuella arbetet. Hela 42 % av deltagarna relaterade diskussionerna till den egna skolans arbete.

De tre första svarskategorierna i tabell 1, skolor och läraryrket i allmänhet samt InfoKomp som helhet kan betraktas som mer generella föreställningar. Till denna kategori kan vi också föra den sista gruppen, de som mer relaterar till sig själv som person och inte till arbetet som lärare. De övriga två svarskategorierna – den egna skolan och mitt eget arbete – betraktar vi som mer specifika föreställningar. Summerar vi svaren med avseende på de generella och specifika föreställningarna framkommer i tabell 2 tydligt att gruppdiskussionerna gjort att fler fokuserat sitt lärande på den specifika skolnivån, och mindre på generell kunskap.

Tabell 2: Generella och specifika föreställningar kring kursens innehåll utifrån föreläsningarna och gruppdiskussionerna.

	Föreläsningarna	Gruppdiskussionerna
Generella föreställningar	<b>56 %</b>	38 %
Specifika föreställningar	44 %	<b>62 %</b>

Inledningsvis betonades i intervjuerna att den kunskap som kursen har gett huvudsakligen var av individuell natur. Få diskussioner om innehållet förekom exempelvis mellan kurstillfällena. Under kursens gång, speciellt då skrivprocessen kom igång på allvar under den andra terminen och gruppdiskussionerna blev mer fokuserade på deltagarnas egna upplevelser och erfarenheter, har en gemensam förståelse växt fram allt tydligare. På det viset har kursen gett upphov till gemensamma eller kollektiva föreställningar, dvs. sådan förståelse som är relativt gemensam för deltagarna. Denna har framför allt berört synsätt på undervisningen men i mindre utsträckning de teoretiska begreppen. Dock är det knappt hälften av lärarna som aldrig eller mycket sällan har relaterat till kursens innehåll i samtalen med kolleger om yrkesrelaterade problem utanför kurstillfällena.

## Vad kan ha påverkat lärarnas uppfattning om kursen?

Intervjuerna och enkätresultatet visar att det finns en stor variation bland lärarna i synen på kursen. I intervjuerna framkommer några faktorer som kan ha påverkat enskilda lärares åsikter negativt. För det första är stress en faktor som togs upp i flera intervjuer. I vissa lärares ögon har kursen varit ett stressmoment som lagt ytterligare sten på en redan tung arbetsbörda, vilket gjort det svårt att ta till sig kursens innehåll:

Jag kommer inte ihåg så mycket av föreläsningarna för jag kände att jag borde jobba med annat... hade mycket annat i huvudet.

[Kursen har betytt] mycket mer jobb med kniven på strupen för ganska lite ny kunskap. "Tiden räcker helt enkelt inte till. Jag har tänkt på annat.

Detta stämmer med resultat som presenterats kring lärares fortbildning av Mäkiläinen & Pietarinen (2007). Författarna menar att lärares uppfattning om fortbildningsprogram har en stark koppling till hur stressade de är. Ju mer stressade lärarna var i deras studie, ju mindre var de villiga att delta i kompetensutveckling och ju mer negativa bedömningar gjorde de av den fortbildning som erbjöds, även om kompetensutveckling uppfattades som helt rätt från början.

För det andra var inledningen på gruppdiskussionerna oerhört viktiga för hur kursen kom att uppfattas. När diskussionen i början var positiv fick hela den fortsatta kursen en positiv stämpel: – *"Vi hade en så bra grupp i början där vi hade så häftiga diskussioner... det kändes verkligen utvecklande och kul att gå dit"*. På motsvarande sätt, om stämningen i gruppen redan inledningsvis var dålig fick detta en negativ överspridningseffekt på hela den fortsatta fortbildningen: – *"Vi hade sådan turbulens... folk skrek åt varandra och det skrämde mig... det knöt sig i magen varje gång man skulle delta"*. Kvaliteten på gruppdiskussionerna har mer än kvaliteten på föreläsningarna påverkat lärares fortsatta bedömning av kursens värde. Det förstärker intrycket att diskussionerna varit ett viktigt inslag i kursen.

Vidare ser inte alla lärare värdet av den kollektiva formen av fortbildning, speciellt om de inte förstått det pedagogiska upplägget. Man vill hellre gå ämnesinriktade kurser med kolleger från helt andra skolor. En sådan inställning sätter ner värdet av kursen redan på förhand och baseras på hur man ser på kunskap och kompetensutveckling, vilket vi återkommer till.

Slutligen har essayskrivandet, som för många varit vägen till ett fördjupat erfarenhetsutbyte, *istället* varit en svår hämsko för vissa. För många lärare fanns ett visst obehag inför att beskriva sina problem och tillkortakommanden i text, vilket inte är så konstigt i professionellt yrkesutövande. Mer problematiskt var när detta obehag var knutet till *skrivandet i sig*, inte till *vad* man skriver, utan till *hur* man skriver. Speciellt har en del språklärare, svensklärare och andra med skrivande i sitt ämne upplevt att essayerna varit avslöjande för *hur* man skriver. Att blotta sina tillkortakommanden i själva skrivandet kan uppfattas som att blotta sina ämneskunskaper, dvs. den egna professionaliteten. För deltagare som upplevt detta har därför själva skrivprocessen hamnat i fokus, istället för det innehåll man skriver om (dilemman). När det inte funnits tillräcklig trygghet i gruppen har metoden, essayskrivandet, av vissa inneburit ett obehagligt hot mot den egna professionella identiteten som negativt påverkat uppfattningen om kursens värde i stort.

## 6. DISKUSSION

Den här studien har redovisat erfarenheter från en fortbildningssatsning för personalen vid utbildningsföretaget Information & Kompetens i Sverige AB. Kursen handlade om fördjupade perspektiv på lärares yrkeskunskaper och syftade till att deltagarna bättre skulle förstå och utveckla den del av läraryrket som formas i den praktiska verksamheten. Varje kurstillfälle inleddes med en föreläsning från Södertörns högskola och följdes av gruppdiskussioner kring deltagarnas egna berättelser och dilemman dokumenterade i essäform.

I detta avslutande kapitel summeras först studiens huvudresultat. Därefter diskuteras resultatet mot bakgrund av tidigare studier av skolors utvecklingsverksamhet. Kapitlet avslutas med en sammanfattande slutsats.

### Huvudresultat

Studiens huvudsakliga resultat kan sammanfattas i följande punkter:

- Kursen har på ett förtjänstfullt sätt bidragit till att lärarna har synliggjort sina erfarenheter och sitt agerande som lärare för varandra. Deltagarna har på ett sätt som annars inte förekommer fått insyn i andras erfarenheter och hur andra hanterar olika yrkesrelaterade situationer. Synliggörandet av erfarenheter har varit en mycket betydelsefull del i kursen.
- Gruppdiskussionerna har mer än föreläsningarna framhålls som det positiva med kursen. De har utgjort en arena där läraren haft möjlighet att under ordnade former diskutera sina yrkesrelaterade problem, en arena som ofta saknas i vardagen.
- Förutom att synliggöra erfarenheter, har dessa diskussioner för många deltagare även inneburit en djupare kännedom om kollegerna som personer och de problem kollegerna brottas med i sitt arbete, samt en ökad trygghet med kollegerna och stärkt gruppsamhållningen.
- I gruppdiskussionerna har ett avlastande socialt stöd med bekräftelse, igenkännande och uppmuntran varit centralt. Relativt få deltagare uppfattade att det kollegiala stödet var ett stöd för utveckling.
- Relativt få lärare och skolledare menar att kursen konkret har påverkat lärarnas praktiska arbete på kort sikt. Effekterna kopplas snarare till skolnivån och att förutsättningar har skapats, som rätt förvaltade, lagt en grund för fortsatt utvecklingsarbete. Det indikerar att kursen kan komma att ha effekt på skolnivån på längre sikt.
- Vid sidan om de generella slutsatserna ovan varierade deltagarnas bedömning av kursen stort. Detta kan relateras till kursens inledning och uppläggning, grupprocesserna i den egna samtalsgruppen samt till de enskilda deltagarnas arbetssituation, förkunskaper, föreställningar om kompetensutveckling och om lärande i allmänhet.

Fortsättningsvis diskuteras dessa huvudresultat mer utförligt mot bakgrund av tidigare studier av skolors utvecklingsverksamhet.

## Att synliggöra erfarenheter

Gruppdiskussionerna och skrivandet av egna berättelser kring dilemman i yrkesutövningen har varit en struktur för att lyfta fram och synliggöra erfarenheter. Att formulera för sig själv och skriva ned vad man gör och tänker resulterade i väldigt konkreta och ofta utlämnande beskrivningar av lärargärningen. Många har genom dessa berättelser på ett helt nytt sätt fått insyn i andras erfarenheter och hur de agerar i olika yrkesrelaterade situationer. Dessa effekter uppnåddes först under andra terminen när skrivprocessen kom igång.

Traditionellt har lärare arbetat självständigt och isolerat med sina elever i klassrummet. Eftersom lärare har en hög grad av professionell autonomi kontrollerar de också sina arbetsmetoder och kan arbeta relativt oberoende utan att behöva koordinera sitt arbete med kolleger. Som professionell yrkesutövare har det ofta varit känsligt att bjuda in andra kolleger att besöka undervisningen. Lärare har vanligtvis liten insyn i varandras arbete när det gäller hur undervisningen faktiskt bedrivs. Man ser sällan andra lärare utföra sin huvudsakliga uppgift – undervisningen. Möjligen har man planerat undervisningen tillsammans. Detta förklarar varför lärarna i även denna studie ger en bild av att de inte varit medvetna om många av de yrkesrelaterade problem som kollegorna dras med. Skrivprocessen och kursens diskussioner tycks ha öppnat dörren på glänt till lärarens professionella sfär där yrkesgärningen, problematiken i den och personen som står bakom gärningen med sina funderingar blir mer synlig.

Detta synliggörande av erfarenheter är ur ett utvecklingsperspektiv viktigt. Exempelvis visade Larsson (2004) att lärare på skolor som var framgångsrika i att hantera förändringar huvudsakligen utvecklade sin kompetens genom att se andra i handling, inte genom kurser och egna erfarenheter. När andras erfarenheter och kompetens framträder i handling skapades speciellt goda förutsättningar för såväl ett individuellt som kollektivt lärande. De erfarenheter som enskilda lärare gjorde blev inte bara basen för det egna lärandet, utan även något som var synligt för andra att ta del av. Synligheten gjorde att gemensamma erfarenheter skapades som *sedan* blev utgångspunkt för samtal och gemensam reflektion. I skolans värld har det snarare varit vanligt att betona det omvända, nämligen att arbetet kring värdegrund, styrdokument, planer och liknande språkliga överenskommelser antas skapa förändrat handlande.

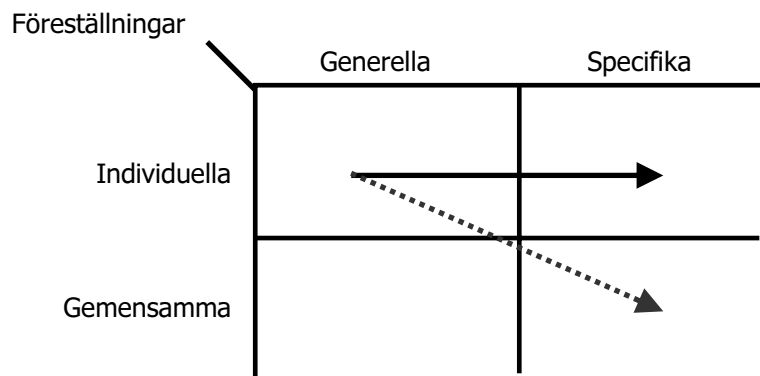
Att synliggörandet av erfarenheter framhålls som en viktig effekt av gruppdiskussionerna i den studerade fortbildning kan därför troligen tillskrivas uppläsandet av egna berättelser från verkliga situationer och dilemman som grund för diskussion och gemensam reflektion. *Genom berättelserna skapades gemensamma erfarenheter och så tydliga bilder av var och ens agerande man kan komma utan att vara i samma situation samtidigt.* Förutom bra förutsättningar för lärande, skapade berättelserna en öppenhet och en trygghet i många av grupperna. Därmed har kursen skapat goda förutsättningar för fortsatt utveckling som, rätt förvaltat och stöttat, kan påverka hela företaget positivt i framtiden. Mycket är dock beroende av vilken typ av lärande som skapas; om det främst är ett individuellt lärande eller om även ett kollektivt mer organisatoriskt lärande sker, och om det kollegiala stödet främjar utveckling. Låt oss därför titta närmare på dessa aspekter. Vi börjar med individuellt kontra kollektivt lärande.

## Individuellt eller kollektivt lärande

Lärare har av tradition haft en stark fokusering på kompetensutveckling som individuell fortbildning. Med den tilltagande självständigheten för enskilda skolor krävs dock idag något mer än individuell kompetensutveckling för att utveckla en hel skolas arbete (se t ex Löwstedt et al., 2007). För att ett kollektivt lärande ska kunna ske behöver lärare kunna lära av och med varandra under kurser såväl som i vardagen.

Under kursens första termin kan lärandet främst karaktäriseras som en individuell process. Få lärare hade återknutit till kursens innehåll när de fört samtal med kolleger om yrkesrelaterade problem mellan kurstillfällena. De flesta kopplade heller inte innehållet i kursen till sitt arbete eller till företaget i stort. Den kunskap som utvecklades kan därför betraktas som *individuell* och *generell* till sin karaktär.

I och med att kursen fick en tydligare struktur under andra terminen och skrivprocessen kom igång med konkretare innehåll i gruppdiskussionerna kom innehållet allt mer att fokusera den specifika situationen i det egna arbetet eller den egna skolan. Dessutom fick lärarens eget professionella agerande och dilemman i yrkesgärningen mer diskussionsutrymme ju längre kursen fortskred, från att under första terminen återkommande ha eleven i fokus för samtalen. Föreställningarna som skapades blev därmed mer specifika för den egna situationen och det egna agerandet. Detta gällde framför allt gruppdiskussionerna, medan föreläsningarnas innehåll fortfarande betraktades som mer generell kunskap. Huruvida det skapades gemensamma föreställningarna kring de begrepp och ageranden som diskuterades varierade troligen mellan grupperna. I vissa grupper betonades att man utvecklat en gemensam syn på undervisningen, medan andra inte alls gjorde den bedömningen. Det var dock relativt få som återknöt till kursens innehåll vid diskussioner med kolleger mellan kurstillfällena. Figur 7 illustrerar utvecklingen.



Figur 7: Utvecklingen av föreställningar kring kunskapsinnehåll från fortbildningen

Lärandet i kursen har enligt figur 7 gått från generella och individuella till mer specifika föreställningar om det egna arbetet. Enskilda lärare har blivit mer medvetna om hur de agerar i specifika situationer eller utvecklat tankar om vad kursen betyder 'för just mig i min situation', dvs. föreställningarna är högst individuella och specifika. Några lärargrupper har utvecklat specifika föreställningar som också är relativt gemensamma för gruppen, t ex genom att utveckla en tydlig gemensam syn på undervisningen. Vad kursen betyder för det gemensamma arbetet är centralt, ofta uttryckt i "vi-termer". Den heldragna linjen i figur 7 kan därför markera den dominerande tendensen, medan den streckade linjen illustrerar en utveckling som förekommit i vissa grupper.

Studier av liknande kompetenssatsningar (se t ex Löwstedt et al., 1996) betonar svårigheten att skapa verksamhetsutveckling (skolutveckling) genom individutveckling. Svårigheten ligger just i att skapa de gemensamma och specifika föreställningar som anger vad kursens innehåll betyder 'för oss på vår skola'. I ljuset av tidigare studier förefaller ändå en god grund ha lagts för fortsatta samtal som inriktas mot den egna specifika skolans utveckling, mer än den enskilde lärarens utveckling. För detta talar att gruppdiskussionerna i många fall har skapat en större trygghet och öppenhet lärarna emellan, och att de alltmer under kursen gått haft skolvården i fokus.

## Avlastning eller utveckling?

Vi har redan konstaterat att gruppdiskussionerna generellt värderades högt. De skapade ett forum för erfarenhetsutbyte som upplevdes ge ett kollegialt stöd. Detta stöd ansågs av många ge en avlastande effekt t ex i form av förståelse, bekräftelse och igenkännande från kollegerna. Allt eftersom tryggheten i gruppen ökade vågade man visa mer av sina problem för varandra. Bekräftelsen på att man inte var ensam om problemen – ”att man sitter i samma båt” – upplevdes av många som avlastande eller stressreducerande. Även flera skolledare talar om att deras uppgift som ledare har blivit lättare genom kursen diskussioner och beskriver det som att de fått avlastning i sin roll som ledare eftersom det hänt något med lärargruppen på skolan. Detta är dock en annan typ av avlastning än vad lärarna pratar om. Det handlade om att samtalen underlättat deras arbete eller satt igång ett utvecklingsarbete som de annars själva annars hade behövt initiera på något sätt. Vi kan ändå konstatera att avlastning är en väsentlig del i den funktion som dessa diskussioner hade.

Att det sociala stöd som anses viktigt i gruppdiskussioner i samband med kompetensutveckling kan vara av två slag – stöd för avlastning och stöd för utveckling – stämmer med Larsson och Tillbergs (1999) iakttagelser. Kollegialt gruppstöd bland professionella som vanligtvis jobbar relativt isolerat från varandra tycks ofta få en mer avlastande än utvecklande karaktär. De fyllde ett behov av att få stöd i den egna rollen, men behöver för den skull inte leda vidare till någon form av förändring i arbetet. Att utvecklingsaktiviteter stannar vid bekräftelse finns även rapporterat från andra håll (se t ex Ellström, 1992). Till viss del verkar detta även vara giltigt i denna fortbildning. Från intervjuer och observationer är det tydligt att man snarare bekräftade de föreställningar och de förhållningssätt man redan hade, än ifrågasatte varandra. Kopplingen mellan de avlastande samtalen och effekter på arbetet eller verksamheten i stort var också svag, i alla fall på kort sikt. De som upplevt ett avlastande stöd angav t ex att det praktiska arbetet påverkats betydligt mindre än de som uppfattade gruppstödet på annat sätt.

En annan grupp deltagare ansåg istället att gruppen främst varit ett stöd för utveckling t ex i form av synpunkter, råd och ett tryck från kollegerna att åstadkomma förändringar. Studien visar att deltagare som uppfattade samtalen som stöd för utveckling genomgående rapporterade större effekter av kursen än de som angav stödet som avlastande. Man kan därför fråga sig vilket lärande som skett i kursen? Det avlastande och bekräftande stödet indikerar att det huvudsakligen är frågan om ett *anpassningsinriktat lärande* (jfr Ellström 1996), vilket innebär att den inslagna vägen och de föreställningar och lösningar man har bekräftas. Ett *utvecklingsinriktat lärande*, dvs. ett lärande som sätter de ”för-givet-tagna” föreställningarna på sin spets, skulle innebära ett betydligt större ifrågasättande av det rådande än vad som var fallet. Råd och lösningsförslag som gavs av kollegerna var säkert värdefulla, men grunderna för att just dessa lösningar föreslogs blev sällan föremål för reflektion. Man kände igen sig i andras berättelser, bekräftade att andra hade samma problem och gav stödjande kommentarer, men ifrågasatte inte. I det sammanhanget är en viktig iakttagelse att grupper som inriktat samtalen mot att analysera yrkesrelaterade problem med hjälp av kursens teori också angav att kursen har påverkat deras praktiska arbete som lärare i betydligt högre utsträckning än andra grupperna. Detta talar för att teorin i större utsträckning kunde ha använts som en murbräcka för att ifrågasätta de egna antagandena, och därmed skapa ett mer utvecklingsinriktat socialt stöd.

Det avlastande kollegiala stödet är naturligtvis mycket värdefullt i ett utsatt och isolerat arbete, och man kan tycka att avlastning och utveckling bara är olika faser i en grupps utveckling. Till viss del är det nog så, men redan i Larsson och Tillbergs (1999) studie ifrågasätts om det är möjligt att föra över det avlastande samtalets logik till ett utvecklingstänkande. En ifrågasättande hållning tycks stå i vägen för ett kravlöst avlastande stöd. Båda är viktiga och nödvändiga i en lärares arbete men tycks få olika konsekvenser för vad som händer i det praktiska arbetet.

## Det är inte planerna som styr...

Vissa skolledare och gruppleddare uppfattade att kursen handlade om att ge lärarna teoretiska verktyg för att förstå och analysera lärargärningen, medan andra snarare betonade erfarenhetsutbytet utan att lägga så stor vikt vid de teoretiska inslagen. Dessa skillnader verkar ha betydelse. De påverkar hur ledarna agerar. Det är inte planerna som styr, menar Sandberg och Targama (1998), utan hur vi uppfattar dem. Och utifrån vår förståelse kommer vi att agera.

Detta illustreras på olika sätt i fortbildningen. För det första agerade gruppleddarna olika utifrån sin förståelse av kursen. Det tydligaste exemplet är att deltagarna i en grupp angav att diskussionerna har bidragit till att forma en *gemensam syn* på undervisningen, medan en annan grupp såg det som ett forum för att *analysera yrkesrelaterade problem med hjälp av kursens teori*. Dessa uppfattningar stämde väl överens med hur gruppleddarna såg på kursen. Vidare avspeglade det sätt på vilket skolledarna och lärarna tänker om kompetensutveckling hur de såg på kursen, hur nöjda de var med den och vad i kursen som var viktiga inslag. De skolledare som menade att lärare främst utvecklar sin kompetens genom egen erfarenhet och fortbildning var minst nöjda med kursen, medan de som t ex betonade vikten av kollegiala diskussioner som medel för att utveckla kompetens var mer nöjda.

Detta stämmer med Sandberg och Targamas (1998) syn på att läransats och lärutfall hör ihop. Ansatsen är det sätt som vi använder för att utveckla vår kompetens och lärutfallet den kompetens vi utvecklar. Läransatsen avgör lärutfallet, menar Sandberg och Targama, vilket betyder att kompetensutveckling genom individuell fortbildning resulterar i en viss kompetens, medan kompetensutveckling via kollegiala diskussioner resulterar i en annan. Vi har dock svårt att gå utöver vår egen förståelse av vad som är kompetens och hur den utvecklas. En lärare som vill utvecklas och bli lika kompetent som sin kollega väljer en kompetensutvecklingsstrategi som överensstämmer med sin egen förståelse, t ex ämnesinriktad fortbildning. Problemet uppstår om den 'kompetente kollegan' har en annan förståelse av kompetens och därmed använder sig av andra medel för kompetensutveckling. Personen kan gå hur många kurser som helst utan att närma sig kollegans nivå. Utifrån en förståelse av kompetensutveckling som ämnesinriktad fortbildning ser man inte värdet av den kollektiva formen av fortbildning. Behovet av den gemensamma utvecklingen och grupprocessen uppfattades i detta fall inte som viktigt. En sådan förståelse av lärararbetet gör det också begripligt varför en del lärare ännu i slutet av kursen ansåg att den främst passar som en fortbildning för lärare som undervisar i filosofi eller liknande ämnen.

Samtliga dessa exempel illustrerar att det finns olika förståelse av arbetsuppgifterna även om det finns formella beskrivningar eller planer att utgå ifrån. Dessutom kommer vi att utgå från vår egen förståelse när vi stävar efter att bli bättre, att utveckla vår kompetens. Vi gör det alltid inom ramen för vår befintliga förståelse. Detta gäller även för bedömningen av det aktuella fortbildningsprogrammet, vilket studien visar. Baserat på vår förståelse av kompetensutveckling på individuella kurser, är värdet av kursen nedsatt redan från början. För att man ska kunna "byta" förståelse krävs att de egna antagandena utmanas och ifrågasätts. Relativt lite av det har förekommit i kursens gruppdiskussioner, åtminstone i vissa av grupperna.

## Kritiska aspekter

Två aspekter av genomförandet har gjort att de positiva effekterna kom relativt sent i utvecklingssatsningen. För det första innebar de initiala oklarheterna och problemen med kursens pedagogiska uppläggning, struktur, syfte och målsättning att många blev negativa redan under den första terminen. En större tydlighet hade t ex skapat en bättre förståelse för hur de teoretiska resonemangen var tänkta som en hävstång för fördjupade reflektioner kring lärares praktikkunskaper. När väl strukturen blev tydligare inför kursens andra termin blev många mer

positiva till kursen, men det var väl sent då. Vår uppfattning är att satsningen hade kunnat få ett större genomslag med en annorlunda pedagogik under föreläsningarna och en tydligare introduktion om strukturen och tankarna bakom kursen.

En andra kritisk aspekt berör gruppleaderskapet. Kursens gruppdiskussioner har i sitt genomförande mycket av PBL-pedagogik (problembaserat lärande). I PBL-pedagogik är gruppmedlemmarnas tidigare erfarenheter, kunskaper och personligheter några av de viktigaste faktorerna som bidrar till kunskapsstillväxt om de tas till vara och används som stimulerande grund för utveckling. Gruppleaderskapet anses ha en avgörande betydelse. Hur gruppen utvecklas, om alla får komma till tals och om diskussionerna tar en önskvärd riktning är ledarens ansvar. Grupplederen måste med andra ord både vara en auktoritär ledare som ger struktur, men också kunna skapa ett respektfullt och tryggt klimat som får gruppens olika medlemmar att ta plats och växa. Hur detta fungerar påverkar om deltagarna uppfattar sammankomsterna som meningsfulla. Även om gruppledarrollen i många fall fungerat mycket bra uppfattar vi utifrån intervjuerna att gruppledarna har diskuterat själva rollen relativt lite med varandra under kursen och att de sällan haft möjlighet att diskutera olika problem som uppstod under kurstiden med varandra. Många ledare har inte heller haft tidigare träning eller erfarenhet av den här typen av gruppleaderskap, även om flera av dem är rektorer. Från andra verksamheter finns erfarenheten att lärarutbildning eller ledarerfarenhet inte alltid är nog för den här typen av ledarskap. Därför kan exempelvis iakttagelsen att gruppledarna "styr" gruppdiskussionernas innehåll utifrån vad de själva ser som viktigt bli förstäeligt. Rollen som gruppledare är komplicerad. Under kursens gång har fler gruppledare, men inte alla, känt sig osäkra och obekväma i denna roll. Gruppledarna har ansetts lämpliga i och med att de teoretiskt läst eller läser samma kurs på magisternivå, vilket lågt ifrån alla håller med om.

Lärdomen är troligen att gruppleaderskapet är oerhört viktigt i en kurs som bygger så mycket på gruppdiskussioner. Det visar inte minst den betydelse lärarna fäster vid gruppledarens agerande. Kanske är gruppledarrollen speciellt känslig och svår i en verksamhet som skolan där deltagarna hela tiden jämför hur grupplederen hanterar gruppen med hur de själva hanterar sina elever?

## **Slutsats**

Kursen har på ett individuellt plan haft mycket olika betydelse för enskilda lärare, bland annat beroende på förkunskaper, förståelse av kompetens i läraryrket och stressrelaterad belastning i allmänhet. För vissa har kursen varit viktig och utvecklande, andra har som enskilda individer inte fått ut så mycket av kursen. Kursens värde ligger snarare på ett kollektivt plan. Lärare har synliggjort sina erfarenheter för varandra på ett sätt som annars inte sker, lärt känna varandra som personer och skapat en större trygghet i lärarlagen. Genom de skrivna berättelserna skapades gemensamma erfarenheter och så tydliga bilder av var och ens agerande man kan komma utan att vara i samma situation samtidigt. Därmed har kursen lagt en god grund för ett fortsatt lärande av och med varandra i lärargrupperna, ett lärande som är speciellt viktigt på skolenivå. Det är ett första steg, som väl förvaltad och vidareutvecklad, kan komma hela förtaget tillgodo.



## 7. REFERENSER

- Berglund, J. & Larsson, P. (2006) Lärares arbetssituation och syn på skolutveckling – en studie av fyra kommuner i projektet 'Attraktiv Skola'. *Arbetslivsrapport nr 2006:27*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, P-E. (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Ellström, P-E. (1996) Rutin och reflektion. I: Ellström, P-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (red) *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Franklin, P., Hodgkinson, M. & Stewart, J. (1998) Towards universities as learning organizations. *The Learning Organization*. Vol. 5:5, p. 228-238.
- Fullan, M. G. (1993) *Change Forces, Probing the Depths of Educational Reform*. New York: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1998) *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hoffrén-Larsson, R. (1999) *Lärlärsarbete på gymnasieskolans byggprogram*. Byggindustrins yrkesnämnd (BYN). Solna
- Karsten, S., Voncken, E. & Voorthuis, M. (2000) Dutch primary schools and the concept of the learning organization. *The Learning Organization*, Vol. 7:3, p. 145-155.
- Larsson, P. & Tillberg, U. (1999) *Eolus - skolutveckling genom lärande samtal*. Stockholm: Handelshögskolan. IMIT-rapport 99:104.
- Larsson, P. (2004) *Förändringens villkor. En studie av organisatoriskt lärande och förändring inom skolan*. Avhandling vid Ekonomiska Forskningsinstitutet, Handelshögskolan i Stockholm.
- Löwstedt, J., Åkerlund, U. & Karlsson, P. (1996) *Lärande i en lärande organisation*. Stockholm: Handelshögskolan. IMIT-rapport 96:82.
- Löwstedt, J., Larsson, P., Karsten, S. & Van Dick, R. (Eds) (2007) *From Intensified Work to Professional Development. A Journey through European Schools*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang Publishing.
- Märläinen & Pietarinen (2007) Stress as a barrier to professional development. I: Löwstedt, J., Larsson, P., Karsten, S. & Van Dick, R. (Eds) (2007) *From Intensified Work to Professional Development. A European journey through teachers' working places*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang Publishing.
- Sandberg, J. & Targama, A. (1998) *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund. Studentlitteratur